

¿Entendemos suficientemente a los niños con TEA en la escuela ordinaria?¹

– Rosa Sellarès Viola² –

Licenciada y Dra. en Psicología. Licenciada en Pedagogía terapéutica. Psicoterapeuta. Dra. Fundació PRESME (Pro Educació i Salut Mental). (Barcelona)



Objetivo: proporcionar elementos para la comprensión de los niños con TEA en la escuela y defender la necesidad de tener en cuenta y respetar algunas peculiaridades de

su funcionamiento que influyen en las formas de estar y aprender de estos niños.

TEA Y ESCUELA

El TEA (Trastorno del Espectro Autista) es un trastorno del neurodesarrollo. Sus síntomas nucleares incluyen dificultades en las interacciones sociales y en la comunicación y formas de comportamiento, intereses y actividades restringidas y repetitivas. Estos fenómenos se manifiestan antes de los 36 meses y permanecen presentes a lo largo de la vida. El concepto “Trastorno del Espectro Autista” (Wing y Gould, 1979) es un concepto paraguas que incluye tanto a personas que, a pesar de las dificultades propias del trastorno, pueden adaptarse a un ritmo de vida normal como también a personas muy afectadas, con severas dificultades para relacionarse y sostener una vida autónoma. Situar el trastorno en un continuum ayuda a pensar en términos de proceso y apostar por una cierta evolución con ayuda de la intervención educativa y psicoterapéutica, pero supone también incluir en una misma categoría a personas con funcionamientos y necesidades

muy diferentes. En la escuela, las manifestaciones del trastorno autista son muy variadas. En cuanto al funcionamiento intelectual, podemos encontrar a niños con un profundo retraso mental, con competencias cognitivas y comunicativas limitadas o con buenas capacidades intelectuales, como es el caso de los niños que sufren Asperger y que podrán seguir con más o menos dificultades el ritmo de la clase. Mientras que algunos niños pueden no haber accedido al habla, otros no pueden dejar de hablar o presentar distinto grado de dificultad en la comunicación. Si algunos se muestran aislados o distantes, otros buscan la proximidad social de forma excéntrica o inadecuada. Algunos pueden adaptarse a las demandas escolares, mientras que a otros el malestar y la impulsividad se lo impide. Además, el TEA coexiste a menudo con otros trastornos de tipo motor, neurológico y cognitivo que pueden dificultar el diagnóstico. Atender a los niños con TEA en la escuela ordinaria no es fácil, tanto por la dificultad de dar respuestas adecuadas a necesidades que pueden requerir respuestas muy individualizadas, apoyo intensivo, adaptaciones curriculares y organizativas, como por la estructura y funcionamiento de la escuela, por lo general poco adaptada a las necesidades de estos niños.

Los maestros se sienten a menudo inseguros, desbordados e incompetentes para atender a estos niños a los que les cuesta adaptarse al marco escolar y al aprendizaje. Para ellos, la experiencia en la escuela puede resultar muy positiva si encuentran respuesta a sus necesidades en un contexto inclusivo en el que sean respetados los derechos a ser diferentes en la forma de ser y aprender y experimentar un sentimiento de pertenencia. Sin embargo, puede resultar negativa e

iatrogénica cuando se trata al niño como a uno más, se recurre a metodologías que se limitan al entrenamiento de habilidades y competencias y se renuncia a entenderlo y a tener presente lo que es subjetivo en la criatura.

Queda todavía mucho por hacer en la comprensión del funcionamiento mental y de las “muy especiales” necesidades educativas de estos niños. Habría que preguntarse si entendemos y valoramos suficientemente las vulnerabilidades y necesidades de los niños con TEA en la escuela y si somos conscientes de los retos que supone entenderlos, respetarlos e incluirlos.

EL TEA: CONCEPTO, DIAGNÓSTICO Y APROXIMACIONES

El TEA se caracteriza por un desarrollo atípico más que por un retraso en la adquisición de competencias fundamentales. El trastorno afecta a un conjunto de funciones íntimamente conectadas en el desarrollo normal del niño durante el período sensoriomotor: las pautas sociales, las competencias comunicativas, las habilidades simbólicas, las conductas lúdicas e imaginativas y las relaciones emocionales (Rivière, 1994). En los niños autistas, este desarrollo se ve alterado. Siguen un itinerario diferenciado a través de las secuencias del desarrollo que dan lugar a la maduración y adquisición del lenguaje y las habilidades sociales. Presentan alteraciones en los ámbitos de: las relaciones sociales (poca conciencia de los demás, poca o nula interacción con los compañeros, limitadas manifestaciones de afecto...); la comunicación social (contacto ocular reducido o difícil de obtener, comportamientos de atención conjunta reducidos o ausentes, poca intención comunicativa, lenguaje “peculiar”...) y de la comprensión social (juego imitativo y

¹ Traducción realizada por el Equipo *eipea* del original en catalán.

² r.fpresme@gmail.com



Para ellos, la experiencia en la escuela puede resultar muy positiva si encuentran respuesta a sus necesidades en un contexto inclusivo en el que sean respetados los derechos a ser diferentes en la forma de ser y aprender y experimentar un sentimiento de pertenencia.

simbólico pobre, intereses limitados, estereotipias y comportamientos “peculiares”...). Si bien la inteligencia y el lenguaje pueden desarrollarse adecuadamente, en más del 50% de los casos el autismo está asociado a dificultades intelectuales y/o a trastornos de lenguaje (Muratori y Calderoni, 2019). Aunque se trata de un trastorno que persistirá a lo largo de toda la vida, la detección y el diagnóstico precoces, así como una atención multidisciplinaria continuada hacen posible cambios positivos tanto en el desarrollo del niño como en el bienestar de las familias.

Las aproximaciones científicas al autismo han sido distintas según las disciplinas que lo han estudiado (genética, neurobiología, neurología, psicología...), los marcos teóricos de referencia y las agendas e intereses de los profesionales. Esto ha dado lugar a teorías que buscan explicar el autismo desde diferentes paradigmas que permanecen alejados y a menudo enfrentados.

Desde los inicios del estudio del autismo, ha habido intensos debates entre organicistas y ambientalistas en torno al origen del autismo y cómo tratarlo.

Actualmente, los avances de los conocimientos en el ámbito de la neurobiología, la genética y la epigenética hacen difícil justificar un determinismo genético innato y estático y hay consenso en considerar que el autismo es un trastorno del neurodesarrollo que resulta de una interacción compleja entre factores genéticos y ambientales, entre el patrimonio genético y los factores no genéticos que condicionan la expresión de los genes (Lasa, 2018).

En el ámbito de la psiquiatría, la psicología y la pedagogía, los diferentes posicionamientos de psicoanalistas, conductistas, cognitivistas y biólogos han dado lugar a discursos y propuestas de intervención contradictorios que no han facilitado la posibilidad de explorar la problemática desde una perspectiva multiparadigmática. Tanto la compleji-

dad del trastorno como el conocimiento acumulado y la necesidad de atender a las personas que lo sufren hacen recomendable llegar a puntos de encuentro entre diferentes aproximaciones con visiones tolerantes y mutuamente complementarias (Lasa, op. cit.) que permitan ir avanzando en la comprensión de esta problemática tan estudiada y todavía tan poco entendida. La aproximación a la comprensión de las necesidades psicológicas y educativas de los niños y niñas con TEA que se propone parte del interés de aproximarse al trastorno con una mirada amplia. Que vaya más allá de la consideración de la conducta y los aspectos cognitivos individuales, que parta de la fundamental significación de los factores interpersonales y subjetivos y que pueda compaginar información proveniente del estudio del desarrollo infantil, de la interacción madre-niño, de la neurobiología o de la psicología cognitiva que enriquezca la comprensión del síndrome.

Se parte de los siguientes supuestos:

- Un niño con TEA no es un niño TEA, sino un niño con una historia individual y familiar, que no es como todos, pero que, como todos, tiene puntos fuertes y puntos débiles. Cada niño autista es diferente, como lo es su capacidad de cambio, su equipamiento para crecer, diferenciarse y aprender.
- Cuidar a estos niños implica poder conectar con su sufrimiento y el de sus familias y garantizarles el buen trato y la seguridad (Brun, 2009). Educarlos no consiste en adiestrarlos para que adopten determinadas pautas de comportamiento o aprendan mecánicamente contenidos y competencias, sino en intentar comprenderlos en su subjetividad y hacer un “trabajo de acompañamiento respetuoso” (Alvarez, 1992) que favorezca el vínculo, la contención del malestar, la exploración y el aprendizaje.
- Es importante intervenir precozmente, trabajar con las familias haciéndose cargo de su sufrimiento y coordinando las intervenciones en la escuela con las de los profesionales externos teniendo en cuenta el momento evolutivo y personal, las necesidades y la capacidad de cambio en cada caso (Brun, 2013).

LAS MANIFESTACIONES DEL FUNCIONAMIENTO AUTISTA EN LA ESCUELA

El TEA comporta una organización atípica que da lugar a una manera de estar en el mundo y de relacionarse, que se pone de manifiesto en reacciones, actitudes y formas de comunicarse, que pueden ser más o menos evidentes y comprometer en diferente grado la vida y el aprendizaje. No se trata, por tanto, de realizar una aproximación defectológica a las manifestaciones del TEA, sino de entenderlas como expresiones de un funcionamiento mental diferente al de los niños neurotípicos y no como “dificultades” que hay que superar. Las próximas líneas pretenden acercarse a algunas de estas manifestaciones partiendo de los distintos “ámbitos” en los que se manifiestan algunas “peculiaridades” del TEA en la escuela.

Las relaciones con los demás

El autismo afecta al proceso de socialización en la medida en que impide que el niño intuya los sentimientos de los demás, que pueda leer su mente y establecer relaciones recíprocas. Las personas autistas se caracterizan por la dificultad para relacionarse y la necesidad de refugiarse en una soledad que les protege a la vez que les encarcela. Sus relaciones son muy particulares, no muestran interés por las personas y “cuando se establece comunicación es fragmentaria y sensorial sin reconocer al otro como persona... con una mente llena de experiencias y emociones” (Viloca, 2014). Desde diferentes posiciones teóricas, hay acuerdo en situar el origen del trastorno en etapas muy precoces del desarrollo y la carencia de empatía y de reciprocidad en las relaciones y en los actos de comunicación con los demás y la fragilidad de la identidad como principales dificultades. Así, para Trevarthen y Daniel (2005) “el autismo se caracteriza fundamentalmente por un fracaso en la integración de motivos para moverse de forma intencionada con conciencia de sí mismo y, también, por dificultades con la conciencia intuitiva de las motivaciones y estados mentales de las demás personas”. Sin embargo, las explicaciones de las dificultades varían en función de los marcos teóricos de referencia. Winnicott (1960), uno de los autores que desde el psicoanálisis más ha reflexionado sobre lo que está en juego en la relación entre el bebé y su madre, sitúa el problema en un fallo en el proceso de diferenciación entre el niño y la madre. Para él “esta cosa llamada bebé no existe”. El bebé depende de unos cuidados maternos que serán el puntal de la experiencia del pequeño, sostendrán su proceso de maduración y harán posible que se vaya diferenciando y pasando de un estado de no integración a un estado de unidad para convertirse en un ser capaz de habitar el mundo de forma personal. En estos intercambios tempranos se implican activamente tanto la madre como el niño. A pesar de estar continuamente activo, el bebé depende de la madre que, a su vez, acepta la dependencia absoluta del bebé identificándose con sus necesidades psíquicas y dándole respuesta. De

este estado de unidad surge la existencia psicósomática y una realidad interna personal en el bebé. Igualmente, será el origen de otros procesos: el despertar de la inteligencia, los procesos secundarios y la constitución del *self*, concepto que para Winnicott (1975) expresa la continuidad entre lo innato, la realidad psíquica y el esquema corporal personales. En los niños autistas, el proceso de diferenciación fracasa. Tal y como plantea Viloca (2014) “el anclaje en las propias sensaciones no les permite establecer unas relaciones emocionales interpersonales adecuadas, lo que les impide desarrollar normalmente la etapa sensoriomotora descrita por Piaget (1972) y las sucesivas etapas que les permiten acceder a la representación mental del objeto ausente y, por tanto, a la simbolización. Por eso no pueden realizar un juego simbólico ni desarrollar el lenguaje de una manera adecuada”.

También, desde la perspectiva de la psicología evolutiva y de la neurobiología, se ha centrado el estudio del autismo en las fallas en las primeras interacciones.

Trevarthen (1979) describe la “intersubjetividad primaria”: esta dinámica en la que, a través de las miradas, la voz y el contacto se transmite, de forma inmediata, información sobre propósitos, intereses y emociones, activos en ambas mentes. La madre, sintonizada psicobiológicamente, actúa como regulador del afecto en los momentos de desorganización del niño, comparte con él las percepciones y las emociones y permite que vaya conectando las experiencias perceptivas y sensoriales que le llegan por los diferentes canales sensoriales con las emocionales, uniendo cognitivamente estas experiencias e integrando la información de los distintos estímulos. Desde esta perspectiva (Trevarthen y Delafield-Butt, 2013), el autismo es un trastorno del desarrollo que afecta al movimiento intencional y la implicación afectiva y comporta la falla de la intersubjetividad primaria.

Desde la neurobiología interpersonal, Shore (2019) vincula el trastorno a alteraciones de diferentes circuitos cerebrales tanto corticales como subcorticales que reflejan una conectividad alterada y el “desordenamiento evolutivo” del hemis-

ferio derecho, responsable de las funciones socioemocionales de supervivencia vinculadas al mismo hemisferio y defiendo la necesidad de focalizar el estudio del autismo en las primerísimas fases de desarrollo.

Neurobiólogos como Rizzolatti que, en 1996 y junto con sus colaboradores, descubrió las redes neuronales llamadas “neuronas espejo”, sostienen que la capacidad de relacionarse y comunicarse con empatía con el otro, tiene su correlato anatómico-funcional y fisiológico en estas neuronas (Gallese, Fadiga, Fogassi y Rizzolatti, 1996) implicadas en la repetición inmediata de acciones realizadas por otra persona y en la imitación, que permiten que el otro realice la experiencia virtual de participar en la acción iniciada por la primera persona. Desde esta perspectiva, la falta de empatía en el autismo se debe a un déficit en el sistema de neuronas espejo (Dapretto, Davies, Pfeifer, Scott, Sigman, Bookheimer y otros, 2006).

Desde el cognitivismo (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), la falta de empatía se atribuye al hecho de no haber podido desarrollar una “teoría de la mente” que permita entender de forma automática que los demás tienen sentimientos, creencias y deseos propios y que esperan que él también los tenga. Esta carencia se observa ya en la guardería en el trato con los otros niños a los que, como comentan sus maestras, “pueden pegar como si fueran un tambor” o en la dificultad para compartir el foco de interés y de acción con las demás personas (Tomasello, 1996) y entender las complejidades de la comunicación.

Tanto desde el psicoanálisis, que sitúa lo relacional en la base de la comprensión y el tratamiento del trastorno, como desde algunos planteamientos de la neurobiología (Trevarthen y Daniel, 2005) se defiende la importancia de no reducir la comprensión y atención del autismo a cuestiones de orden cognitivo y de atender al trastorno con “tratamientos informados por la teoría del apego” (Shore, 2019). Es partiendo de los vínculos afectivos que se podrá dar respuesta al sufrimiento y favorecer la autonomía, el autoconocimiento y la autorregulación de estos niños que nos pueden parecer

autosuficientes, egocéntricos, tercetos e incapaces de situarse en un mundo social. Sin embargo, se puede pensar también que para ellos, las demás personas y sus reacciones pueden ser vividas como impredecibles y peligrosas y que puede que la criatura autista “no esté preparada para interesarse por los demás, pero sí que lo está por interesarse por el interés de los demás hacia él” (Alvarez, 2012). Los entornos seguros, la relación continuada con adultos sensibles y comprometidos, capaces de acercarse a los niños para entender cómo se pueden sentir, de contenerles emocionalmente, despertarles el interés y respetar sus ritmos ayudan a los niños a salir del aislamiento, a confiar, a vincularse y a poder ir teniendo en cuenta a los demás.

Pere tiene dos años y va a la guardería. No habla y está encerrado en sí mismo. Se pasa el rato sentado con las piernas cruzadas, con el tronco doblado sobre la cintura y con la cabeza colgando hacia delante. La maestra pasa todos los ratos que puede con él, pero es muy difícil sacarle de su encapsulamiento. Poco a poco, el espacio de seguridad y confianza brindado por la maestra facilitó que con la mirada mostrara cierto interés por un libro sonoro que había visto e ignorado en muchas ocasiones. El trabajo en torno a este libro permitió que centrara la atención en la música y las imágenes que señalaba y nombraba la maestra y fuese apareciendo el interés por el otro, el punto de partida para cualquier aprendizaje.

La fragilidad de la identidad

Los déficits de reciprocidad social primaria han afectado a la conciencia y al lenguaje corporales, al autoconocimiento, al lenguaje, a la autonomía mental y a la posibilidad de relacionarse. Los niños con TEA no cuentan con representaciones estables del otro ni propias, ni con un *self* diferenciado, surgido de lo resentido, que les permita experimentar “una continuidad de existir que, a su manera y a su ritmo, adquiera una realidad psíquica y un esquema corporal personales” (Winnicott, 1945). Su esquema corporal y su autoimagen son frágiles. No han podido definir un espacio interno desde

el que construir un *self* conceptualizado (Robbins, 2019) que les permita poder hablar de sí mismos, sostener el deseo, proyectarse en el futuro o pensar en sus sentimientos y ponerlos en relación con los de los demás.

Pau tiene doce años y está diagnosticado de Asperger. Tiene un buen rendimiento escolar y cuenta con un grupo de amigos que le conocen y le aprecian. En ocasiones, se lamenta de sus dificultades para opinar y participar en las discusiones con sus amigos. Se oye como un espectador sin voz y dice: “Yo no puedo tener una conversación con un amigo”. Compartir la intimidad o sumergirse en el grupo participando de las creencias y deseos de los demás no está a su alcance.

El pensamiento de los niños con TEA carece de mentalización, es decir, capacidad de percibir e interpretar el comportamiento propio y el de los demás teniendo presentes las emociones y los sentimientos y conectándolos con los estados mentales (Bateman y Fonagy [eds.], 2012). Les cuesta hablar de sí mismos y dialogar, no suelen hacer preguntas del estilo: “¿Cómo te puedo ayudar?” o “¿En qué piensas?”. Los podemos encontrar encapsulados, centrados en su autosenitorialidad, perdidos en sus fantasías, protegidos detrás de su “barrera atencional” (Winderling, 2014), dependientes y confundidos en una relación simbiótica con la madre, indiferentes o con muy poco interés por los demás o, tan sólo, aparentemente conectados. El grado de encapsulamiento marcará la gravedad del trastorno y la posibilidad de cambio y, por tanto, de aprendizaje de los niños. La falta de diferenciación, la fragilidad del yo y la débil capacidad de autorregularse frenan el deseo de explorar, aprender, invertir y hacer suyos los conocimientos o interiorizar las normas sociales, que tendrán que ir aprendiendo “desde fuera”, a través del acompañamiento y las explicaciones de los adultos. También hace que les cueste sentirse como uno más en un grupo, interactuando y compartiendo significados. Necesitan a los demás y les gustaría ser como ellos, pero carecen de seguridad y les cuesta ser ellos mismos.

Toni tiene nueve años y es nuevo en la escuela. Al principio, sentía que todos los compañeros le iban en contra y no le querían. Más tarde, se ha sentido seguro en la clase, trae regalos para algunos niños y quiere mostrar a toda la clase cómo baila algunas coreografías que ha aprendido en las redes. Sus compañeros no las aprecian y se ríen de él sin que sea consciente de ello. Su maestra ha procurado evitar estas situaciones, ha hablado con él y ha propuesto situaciones grupales de baile en pequeños grupos.

La vinculación con el adulto, una aproximación no intrusiva, la escucha y la contención, actividades que impliquen el cuerpo, la participación en actividades en pequeño grupo y el acompañamiento en situaciones que les pueden “fragilizar” (grupos grandes, espacios poco estructurados como los del patio o el comedor, salidas, cambios...) facilitan que el niño vaya ganando seguridad, conociéndose mejor y participando.

Ámbito de la simbolización

Las dificultades de simbolización están en la base de las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas con TEA. Aquellos que han podido desarrollar suficientes competencias comunicativas y cognitivas pueden representarse mentalmente la realidad mediante palabras o imágenes, entender y utilizar vocabulario básico, poner en relación un símbolo, una palabra o un dibujo con su referente y aprender de forma asociativa. Sin embargo, no pueden disponer de esta capacidad para crear símbolos al servicio de la metabolización de los afectos surgidos de la interacción entre el mundo interno y la realidad, ni situarse a medio camino entre la fantasía y la realidad para entenderse a sí mismos y el mundo que les rodea, solos o compartiendo espacios de ilusión con el adulto o con compañeros (Winnicott, 1993). “Simular” empleando libremente los significantes y decidir, por ejemplo, convertir una escoba en un caballo o inventar historias a través de las

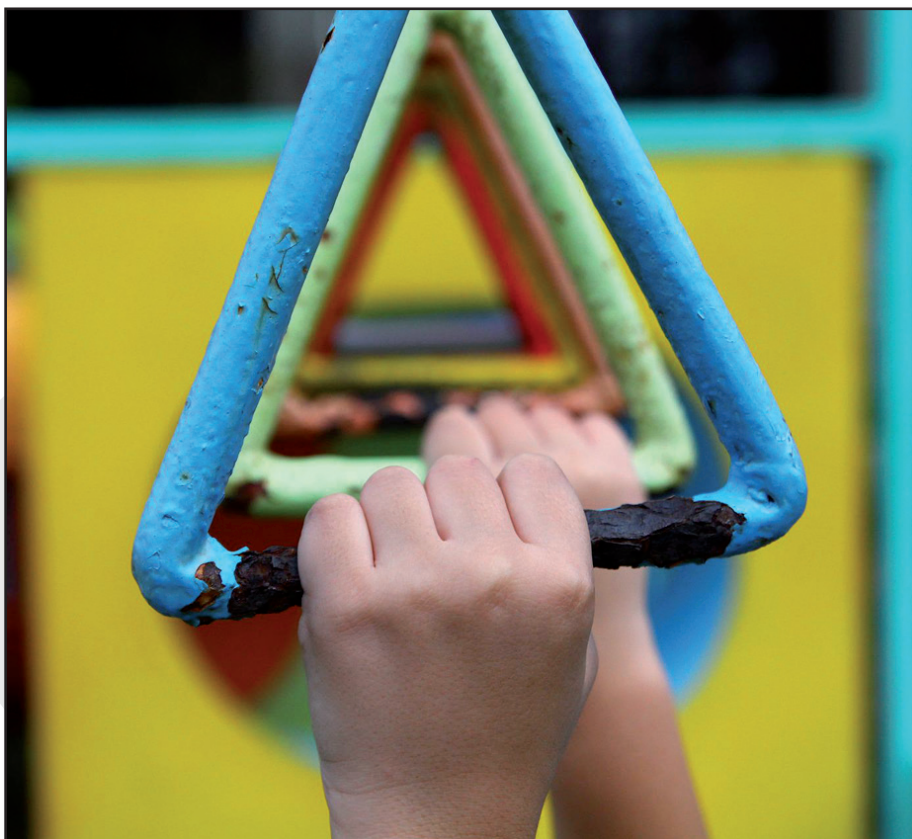
que conectar y procesar internamente las emociones y expresarlas como sentimientos proyectados en personajes virtuales situados en contextos inventados no está a su alcance. No pueden recurrir al juego simbólico para inventar o elaborar situaciones vividas, como hacen los niños neurotípicos cuando se imaginan luchando en un campo de batalla o riñen a las muñecas de forma parecida a cómo han sido reñidos. Pueden estar muy interesados en determinados juguetes y jugar con ellos haciendo movimientos repetitivos, buscando más una sensación de continuidad sensorial y seguridad que un estímulo para la imaginación.

Las dificultades para producir sentido propio diferenciando entre la persona, el significado y el significante impedirán la continuidad entre los procesos de simbolización individual y la posibilidad de aprender y hacer suyos el conjunto de conocimientos descontextualizados y los sistemas simbólicos culturales que la escuela tiene el encargo de transmitir (Sellarès, 1995).

Marçal tiene doce años. Es poco autónomo, se comporta como un niño más pequeño. Está muy centrado en sus intereses, especialmente los videojuegos de los que sabe mucho y son su motivo de conversación con sus compañeros, que lo aceptan y aprecian. Tiene un buen dominio del lenguaje a nivel comprensivo y expresivo. Comprende lo que lee, pero no puede hacer un resumen o confeccionar un texto corto. Tiene muchas dificultades en matemáticas. Para contar, emplea estrategias poco funcionales y le cuesta entender los enunciados de los problemas y aplicar operaciones. Vive en el presente, pretende hacer lo que quiere y tiene una baja tolerancia a la frustración. Le cuesta aceptar las normas y se resiste a participar en las actividades. Necesita mucho apoyo, pero ha ido mejorando en la relación con los compañeros y en el control de su agresividad.

La comunicación y el lenguaje

Algunos niños con TEA no llegan a desarrollar el habla, lo que no significa que no puedan ser capaces de comunicarse ni de ser sensibles a las intenciones comu-



Habría que preguntarse si entendemos y valoramos suficientemente las vulnerabilidades y necesidades de los niños con TEA en la escuela y si somos conscientes de los retos que supone entenderlos, respetarlos e incluirlos.

nicativas de las demás personas. Otros muchos hablan y se expresan perfectamente. Su relación con el lenguaje, sin embargo, es “especial”. A veces, hacen un uso indiferenciado de él (invierten los pronombres hablando de sí mismo con el pronombre “tú” o con perspectiva de tercera persona...) y a menudo adoptan un sentido estrictamente concreto: las cosas no “son como” otras cosas, son la cosa en sí; las ambigüedades, los dobles sentidos, las bromas les resultan inaccesibles. No distinguen entre el lenguaje literal y el metafórico y tienen dificultades para expresar y comprender conceptos abstractos o símbolos. Las palabras se asocian más a la acción que al símbolo. Como Marc (diez años) cuando se refiere a un corazón representado en una imagen como “lo que utilizan para enamorarse”. El carácter concreto del pensamiento y del lenguaje ponen de manifiesto las dificultades de simbolización, afectan a las habilidades comunicativas y el aprendizaje y dificultan las interacciones educativas con los maestros. A estos niños puede resultarles difícil:

- Entender conceptos abstractos o el sentido de las frecuentes metáforas a las que recurren los maestros para hacer entendibles sus explicaciones.
- Aplicar conocimientos adquiridos a nuevos contextos de aprendizaje.
- Interpretar y producir textos, como cuentos, enunciados de problemas aritméticos o inventar o completar historias.
- Situarse en la complejidad del contexto comunicativo del aula y de la escuela. repleto de mensajes implícitos y compartidos.
- Aprender a partir de información predominantemente verbal. Gisele (doce años y buena capacidad cognitiva) dice: “Para mí es una tortura que me enseñen sólo con palabras”.
- En el aula es necesario, por tanto, asegurar que entiendan lo que se les dice, dar instrucciones verbales claras, asegurar que han entendido las tareas antes de empezarlas y, si es necesario, proporcionar informaciones visuales explícitas adaptadas a su manera de pensar, predominantemente visual, tanto para orientarlos en el espacio y

en el tiempo como para trabajar contenidos y facilitar la comprensión de textos y consignas.

Ámbito de las emociones. El control de la impulsividad

La impulsividad y la baja tolerancia a la frustración suelen ser motivo de revuelo en el aula y de preocupación para los maestros. Son niños muy sensibles que viven en un presente que los desborda. Suelen ser muy impulsivos, no tienen espera, pretenden conseguir lo que quieren de forma inmediata y no toleran bien la frustración. A veces, no pueden parar ni cuentan con recursos mentales suficientes para calmarse.

Su actividad mental es inmediata y ligada al estímulo, no es reflexiva ni mediada por el deseo. Como se ha dicho, cuentan con pocos recursos para convertir emociones (el miedo, la alegría, la tristeza, el enfado...) en sentimientos y conectar con sus estados anímicos. Inundados por la angustia, pueden aislarse, reaccionar impulsivamente o “romperse”. Su angustia muestra la soledad y el vacío y la necesidad de llenarlo rápidamente. La ausencia de la madre o ciertos cambios repentinos, por ejemplo, pueden desencadenar un estado de desorganización que puede alarmar a las personas del entorno. Es necesario poder asumir las explosiones emocionales como comunicaciones del malestar y entender que las reacciones y comportamientos “disruptivos” pueden tener relación con sus intentos de protegerse y de regular las emociones. Así, actitudes y comportamientos como buscar la invariabilidad, resistirse a los cambios de espacio o de personas, rechazar activamente propuestas lúdicas o de aprendizaje que piden atención y esfuerzo, recurrir a movimientos repetitivos y estereotipados o negarse a interrumpir actividades ya iniciadas, pueden ser entendidos como intentos de mantener la ansiedad bajo control.

Pol tiene siete años y está en segundo curso. Es su segundo año en la escuela. El curso anterior asistió poco a la escuela y tuvo una atención muy individualizada, con el apoyo intensivo de la auxiliar de educación especial, que permitió que

hiciera algunos aprendizajes. Este curso el equipo pedagógico se propone que Pol pueda empezar a “trabajar” de manera autónoma. Los primeros días se sitúa en un rincón de la clase sin mostrar más interés que el de golpear el suelo con un martillo de juguete. Cuando se le proponen actividades, se enfada, intenta escapar de la clase o se tira al suelo. De forma progresiva, se ha podido introducir una rutina de tareas similares a las de los compañeros que debe realizar cada día cerca de la maestra en un momento determinado del horario escolar. Esto ha permitido que pueda sentirse más seguro, no se cierre tanto y no tenga que huir.

La capacidad de los adultos de tolerar y contener las manifestaciones de angustia y la que es propia, de ayudar a pensarla y de acompañar a las criaturas ayudarán a que, poco a poco, el niño se vaya atreviendo a salir de la barrera protectora para interesarse por las personas y el entorno.

Contar con espacios “protegidos” y contenedores en los que maestros y auxiliares de educación especial puedan atender a los niños, solos o en un pequeño grupo, hará posible la introyección y la internalización de experiencias positivas, elementos tan esenciales en el desarrollo de la vida emocional. El espacio estructurado, la consistencia, la predictibilidad de los eventos, la anticipación de las tareas escolares y la coherencia de las propuestas educativas y normas ayudarán a ello.

Ámbito de la percepción y la cognición

Entre los niños autistas son muy frecuentes alteraciones y particularidades en la percepción y el tratamiento de los datos del entorno a través de los sentidos, de la propiocepción y del movimiento. El DSM 5 (2018) ha incluido la hipo o hipereactividad a los estímulos sensoriales y los intereses inhabituales por aspectos sensoriales percibidos en el entorno entre los indicadores de la presencia de autismo. Datos de investigación sugieren que las personas con TEA procesan la información sensorial de forma diferente a las que no sufren el trastorno y que entre el 45 y el 95% de personas con TEA tienen dificultades en el procesamiento sensorial (Lane, Young, Baker y Angley, 2010).

Los alumnos pueden, por ejemplo, asustarse ante ruidos que otros toleran sin problema, como los de un extractor o un timbre o quejarse del ruido en el aula y querer irse. O quedar fascinados frente a estímulos visuales como determinadas luces o por el movimiento de algunos objetos.

Esta sensibilidad intensa es puesta en relación, por algunos autores, como Markram (Markram y Markram, 2010), con una reactividad anormal del cerebro, expuesto siempre a un mundo exterior demasiado estimulante. Este autor, defensor de la “teoría del mundo intenso”, considera que los trastornos de la sociabilidad son secundarios a esta hiperexcitación cerebral. Cuando la sensibilidad es demasiado intensa e invasiva puede generarse una hiperemotividad que lleve a una retirada de la carga sensorial o emocional o, por el contrario, a una hipomotividad que evite la percepción de eventos demasiado cargados desde el punto de vista sensorial o emocional. Markram explica, desde su teoría, algunos comportamientos típicos de niños con TEA. Considera, por ejemplo, que la mirada aparentemente concentrada en un único estímulo cercano es en realidad una mirada periférica, sensible al movimiento y las formas del entorno, que permite al niño desnudar la escena visual de demasiados detalles que supondrían una sobrecarga sensorial y emocional. Las protestas de algunos adolescentes con TEA que se quejan de que en la escuela “todo va demasiado rápido”, que el exceso de información no les permite poder seguir la clase ni poner en palabras lo que saben y que se ven forzados a funcionar automática y superficialmente, estarían también relacionadas con esa reactividad. Las peculiaridades de este funcionamiento diferente influyen en el aprendizaje de los niños con TEA. A menudo, la escuela se encuentra con criaturas con una inteligencia especial o con competencias imprevisibles, como la facilidad para contar, aprender las letras o los números, los colores o, a veces, con intereses y talentos especiales. Estas competencias no se acompañan de la capacidad de poder compartir su sentido con los demás. Así, la hiperlexia, la

facilidad y rapidez para leer y decodificar textos, no garantiza una comprensión lectora adecuada.

Para explicar el autismo y las diferencias en el funcionamiento cognitivo y el aprendizaje de los niños que lo padecen, la psicología cognitiva recurre a dos teorías relacionadas: los déficits en la coherencia central y en las funciones ejecutivas.

La falta de coherencia central impide a las personas autistas integrar las partes de un todo y dar un sentido global a la información percibida (Frith y Happé, 1994; Frith y Frith, 2005). Esto tiene implicaciones tanto en la vida social como en el aprendizaje. Según Frith, que los niños autistas muestran capacidades excepcionales para captar los detalles de lo que les rodea y una gran habilidad para ver partes sobre conjuntos, que tengan dificultades para aunar la parte y el todo o que, a diferencia de los normotípicos, recuerden mejor palabras sueltas que palabras incluidas en el contexto de frases con sentido se debe a déficits de coherencia central. Esta carencia afecta también a la comprensión verbal y da lugar a diferencias en el rendimiento. Esto hace que sea necesario tener presente que si en los niños normotípicos consideramos natural la habilidad de tener en cuenta el contexto, esto no es así en niños con autismo (Frith, 1989; Happé y Frith, 2006). Esta deficiencia se pone de manifiesto en la escuela a la hora de entender o resumir textos, de comprender los enunciados de los problemas o de relacionar ideas o en la tendencia a realizar un tratamiento superficial de los datos.

Las alteraciones en las funciones ejecutivas (Courchesne y otros, 2007) estarían en la base de las dificultades para planificar, para centrar la atención y sostenerla hasta terminar las tareas, para improvisar, en los intereses restringidos o en la preferencia por rutinas rígidas, conocidas y ya aprendidas. Estas funciones se refieren a las habilidades que involucran el control mental y la autorregulación. Se encargan de unificar, ordenar y coordinar el resto de funciones cognitivas y permiten focalizar, regular y sostener la atención hasta alcanzar los

objetivos, mantener la información en la memoria de trabajo, planificar una tarea, autocontrolarse durante su realización, ser flexible, improvisar y extraer conclusiones de las experiencias para utilizarlas en otras. Las limitaciones para ejercer estas funciones hacen que los niños con TEA muestren poca capacidad de control “desde arriba” y les cueste centrarse, empezar y acabar una tarea, realizar esquemas, planificar actividades u organizarse, en general. Teniendo siempre en cuenta las características de cada niño a nivel cognitivo y emocional, sus competencias y dificultades, los posibles déficits en las funciones ejecutivas pueden mejorar trabajando “desde fuera”, supervisando de cerca el aprendizaje, estructurando las tareas, ayudando a focalizar la atención, estimulando la memoria, fraccionando la información sobre los contenidos y facilitando su comprensión y respetando los ritmos.

Breves consideraciones finales sobre los niños con TEA, el aprendizaje y la escuela

Para ejercer su función socializadora y transmisora de conocimiento, la escuela espera de los niños que sean capaces de: controlar los impulsos, fijar la atención y tolerar la espera y la frustración, ser creativos, estar en grupo, seguir indicaciones y perseverar, explorar e interesarse por la novedad y por los conocimientos que transmite la escuela. También, que muestren confianza en las personas y cuenten con un sentimiento de identidad que les permita cierta autonomía y seguridad. Que tengan capacidad de comunicación y dominio suficiente del lenguaje, que puedan aprender contenidos a través de símbolos, darles sentido, almacenarlos en la memoria y mantenerlos disponibles para generalizarlos a nuevos contextos de aplicación. Estas demandas pueden resultar muy difíciles para los niños con TEA que, en muchos casos, pueden seguir los aprendizajes con más o menos ayudas y adaptaciones. Pero en muchos otros, esto no es posible. A menudo, se resisten a las formas de aprender convencionales y no muestran interés por las propuestas educativas, sino que las rechazan debido a: la rigidez y el miedo al cambio, a que no puedan encontrar

sentido a tareas que no entienden o no saben cómo afrontar, al estar centrados en sus sensaciones o en actividades que desvelan su interés...

Aún se sabe poco de cómo aprenden los niños con TEA, pero está demostrada su capacidad de aprender de forma implícita, de aprender información compleja y de hacerlo por sí mismos de forma autodidacta cuando es de su interés. Si el autismo se caracteriza por un desarrollo atípico más que por un retraso en la adquisición de las etapas fundamentales, el trabajo en la escuela no debería ignorar "las peculiaridades" del funcionamiento de los niños con TEA en las situaciones de interacción y aprendizaje ni centrar todos los esfuerzos educativos en la adquisición de prerrequisitos socio-comunicativos considerados "retrasados", hasta que maduren (Nemeth y Janacsek, 2010). Se trataría más bien de entender mejor su funcionamiento, de tener en cuenta en cada caso cómo aprenden, sus necesidades, intereses y talentos. En el momento de adaptar las propuestas educativas a los niños con TEA, debería establecerse hasta qué punto pueden seguir y entender las del grupo clase y adaptarlas a cada criatura mediante un plan de trabajo que tenga presentes aspectos como: la capacidad de relacionarse y la de simbolizar, las competencias cognitivas, comunicativas y lingüísticas, los intereses y el grado de autonomía. Lo que es relevante es el camino que debe llevar a estos niños a sentirse lo más seguros y autónomos posible y, tal y como defiende Mottron: "permitir al individuo un nivel de alegría, el éxito personal, el acceso al material cultural y la integración social, un derecho humano esencial, al margen del modo en que se llegue" (Mottron, 2017). ●

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, A.** (1992). *Live company: Psychoanalytic psychotherapy with autistic, borderline, deprived and abused children*. London: Routledge.
- Alvarez, A.** (2012). *The thinking heart: three levels of psychoanalytic therapy with disturbed children*. New York: Routledge.
- American Psychiatric Association (APA).** (2018). *DSM 5- Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Arlington: Editorial Panamericana.
- Asperger, H.** (1944). Die "Autistischen Psychopathen im Kindesalter". *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 117 (1), 76-136. En S. Baron-Cohen, A. M. Leslie y U. Frith (1985), Does the Autistic Child have "Theory of Mind"? *Cognition*, 21, 37-45.
- Bateman, A. W. y Fonagy P. (Eds).** (2012). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. New York: American Psychiatric Association.
- Brun, J. M^a.** (2001). Aspectes rellevants en l'Assessorament a l'Escola Ordinària d'Infants amb Trastorns Greus de la Personalitat. *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 17-18, 7-18.
- Brun, J. M^a.** (2009). Autisme a l'escola. A J. Riart i A. Martorell (Eds), *Reptes professionals pel psicòleg de l'Educació*, (pp 23-33). Barcelona: Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.
- Brun, J. M^a.** (2013). Comprensió del entorn familiar de los niños con autismo. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*, 22, 43-50.
- Courchesne, E., Pierce, K., Schuman, C., Redcay, E., Buckwalter, J. A., Kennedy, D. P. y Morgan, J.** (2007). Mapping early brain development in autism. *Neuron*, 56 (2), 399-413.
- Dapretto, M., Davies, M. S., Pfeifer J. J., Scott, A. A., Sigman, M., Bookheimer, S. Y. y Lacoboni, M.** (2006). Understanding emotions in others: mirror neurons dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 9 (1), 28-30.
- Frith, U.** (1989). *Autism and "Theory of Mind"*. New York: Springer.
- Frith, U. y Happé, F.** (1994). *Autism: beyond "theory of mind"*. *Cognition*, 50, 115-132.
- Frith, C. y Frith, U.** (2005). Theory of mind. *Current Biology CB*, 15, 644-646.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L. y Rizzolatti, G.** (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119, 593-609.
- Happé, F. y Frith, U.** (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), 5-25.
- Kanner, L.** (1944). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Lacobini, M. y Dapretto, M.** (2006). The mirror neuron system and the consequences of its dysfunction. *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 942-951.
- Lane, A., Young, R., Baker, A. y Angley, M.** (2010). Sensory processing subtypes in autism: association with adaptive behaviour. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (1), 112-122.
- Lasa, A.** (2018). Sobre la inteligencia de los autistas. *eipea*, 4, 4-20. (Recuperado de www.eipea.com).
- Markram, K. y Markram, H.** (2010). The intense world theory: A unifying theory of the neurobiology of autism. *Frontiers in Human Neuroscience*, 4, 1-29.
- Mottron, L.** (2017). Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths-based education? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26 (7), 815-825.
- Muratori, F. y Calderoni, S.** (2019). *Actualizaciones sobre el autismo*. *eipea*, 7, 8-15. (Recuperado de www.eipea.com).
- Nemeth, D. y Janacsek, K.** (2010). Are children with autism good or bad learner. *PNAS*, 108 (15), 57.
- Piaget, J.** (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y Autismo (1/2). Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. A *Curso de Desarrollo Normal y Autismo*, 24, 25, 26 y 27 de septiembre de 1997, en el Casino Taoro, Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife. (Recuperado de: www.autismoandalucia.org).

Robbins, M. (2019). *Psychoanalysis Meets Psychosis. Attachment, Separation, and the Undifferentiated Unintegrated Mind*. London: Routledge.

Sellarès, R. (1995). Simbolització i escola. En P. Folch y M^a T. Miró (Eds.), *Debats a la cruïlla sobre el símbol*. Barcelona: PPU.

Shore A. N. (2019). *The Development of the Unconscious Mind* (Norton Series on Interpersonal Neurobiology). New York: W.W. Norton & Company.

Tomasello, M. (1996). The cultural roots of language. En B. M. Velichkovsky y D. M. Rumbaugh (Eds.), *Communicating meaning: The evolution and development of language* (pp. 275–307). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

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

Trevarthen, C. y Daniel, S. (2005). Disorganized rhythm and synchrony: Early signs of autism and Rett syndroms. *Brain Development*, 27, 25-34.

Trevarthen, C. y Delafield-Butt, J. T. (2013). Autism as a developmental disorder in intentional movement and affective engagement. *Front Integr Neurosci*, 17.

Viloca, Ll. (2014). Psicoanàlisi de nens amb un trastorn de l'espectre autista (TEA) i amb Síndrome d'Asperger. *Desenvolupa, La Revista d'atenció precoç*, 32.

Winderling, M. N. (2014). *Autisme et syndrome d'Asperger*. Toulouse: Erès.

Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epi-

demology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), 11-29.

Winnicott, D. W. (1945). Primitive Emotional Development. *Int. J. Psychoanal.*, vol. XXVI. Trad en D. W. Winnicott (1999), *Obras escogidas "Desarrollo emocional primitivo"* (p. 213-227). Barcelona: Paidós

Winnicott D. W. (1960). La teoría de la relación paterno filial. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador* (p. 41-63). Barcelona: Editorial Paidós.

Winnicott, D. W. (1975). Deformación del ego en términos de un ser verdadero y falso. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador* (p. 168). Barcelona: Laia (Orig. 1960).

Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (Orig. 1970).