ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER Y AUTISMO DE ALTO NIVEL DE FUNCIONAMIENTO COGNOSCITIVO

Myriam De la Iglesia Gutiérrez y José-Sixto Olivar Parra
Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid

RESUMEN

En los Colegios e Institutos de Educación Secundaria encontramos alumnos con muy diversas características intelectuales, motivacionales y de personalidad. El colectivo que tratamos en este artículo representa un ejemplo más de esta diversidad. En concreto, dentro del continuo o espectro autista, en el nivel más cercano a lo que se denomina "nivel de desarrollo cognoscitivo normal", las personas con síndrome de Asperger manifiestan ciertas dificultades que tienen que ver con la comunicación y la relación social, pero también unas habilidades, relacionadas fundamentalmente con el ámbito viso-espacial y sus "intereses especiales" (ciertas áreas de interés, normalmente muy restringidas, en las que pueden llegar a especializarse a niveles incluso universitarios y profesionales). En la actualidad, y especialmente desde la publicación del DSM-IV (APA, 1994), la identificación y propuestas de tratamiento de estas personas integradas en los centros educativos está creciendo. Por esta razón, ha aumentado la necesidad de unas líneas de intervención acordes tanto con sus necesidades como con los recursos educativos existentes en los centros.

Para la mejora de sus dificultades en el campo de la comunicación y del lenguaje, hacemos especial hincapié en el componente pragmático (en el uso social del lenguaje), dado que no suelen presentar especiales dificultades en los aspectos formales (salvo la prosodia) ni de contenido (excepto el contenido social), por lo que se hace necesaria la adaptación de técnicas y tareas para el trabajo individual y combinado de las mismas. Para la potenciación de sus habilidades de interacción social y mejora de sus dificultades, proponemos el empleo sistemático y adaptado de "Programas de entrenamiento en habilidades sociales y comunicativas" progresivos y operativamente secuenciados, que pongan en juego los recursos con que cuentan los centros educativos. El ámbito de las actividades e intereses plantea un potencial recurso reforzador para el trabajo en las demás áreas, incidiendo por tanto en el manejo de estas conductas desde una óptica positiva, como punto de partida y apoyo para el trabajo en el resto de áreas. El trabajo en todas ellas se plantea desde un enfoque positivo, con una metodología activa que haga uso, cuando sea necesario, de la combinación de técnicas y estrategias conductuales, cognitivas y emocionales.

Hacemos especial hincapié, además, en la necesaria unificación de criterios entre los diferentes agentes edu-

cativos y los padres de los alumnos, para la aplicación consistente de las diversas técnicas que se hayan programado, teniendo en cuenta las características individuales de cada uno de estos alumnos en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos en este artículo un resumen de algunas de las posibles propuestas para la intervención psicoeducativa con un grupo de personas que, pese a su buen potencial intelectual, carecen de los requisitos básicos para llevar a cabo una plena y exitosa interacción social. El grupo de personas con Síndrome de Asperger y autismo de nivel alto de funcionamiento cognoscitivo se caracteriza fundamentalmente por presentar dificultades en la comunicación y la relación social, pero hemos de tener en cuenta que cuando una persona se encuentra sola o aislada, ni sus fracasos, ni sus avances por comunicarse socialmente pueden ser observados. Será dentro de una comunidad, en sociedad, donde estas carencias o habilidades pueden juzgarse, y por tanto evaluarse, tanto positiva como negativamente. Estos alumnos, como veremos a continuación, tienen tanto "puntos débiles" que deberemos intentar compensar, como "puntos fuertes" en los que podremos basar nuestro trabajo educativo.

En las aulas encontramos alumnos con muy diferentes motivaciones, intereses y características que hemos de intentar conjugar para llevar a cabo una práctica educativa exitosa. La integración, por definición, implica la asimilación de la heterogeneidad, la atención a un conjunto de alumnos de muy diversas características. Con la asunción de este principio por parte de la escuela encontramos un clima idóneo para el trabajo en el área actitudinal. Así, no sólo las personas con dificultades integradas en la escuela se verán beneficiadas por su inclusión en grupos socioeducativos con sus iguales, sino que el propio centro como institución social verá enriquecidas sus dinámicas educativas, permitiendo que en su funcionamiento cotidiano se pongan en práctica diferentes valores, actitudes y normas.

Además, cada una de las personas con dificultades de comunicación y relación social obtendrá múltiples beneficios, tanto individuales (por ejemplo el desarrollo de un sentimiento de aceptación o de "conciencia de grupo") como sociales. El alumno va a poner en práctica, en situaciones más o menos estructuradas, el repertorio de habilidades sociales que se estén trabajando, y a su vez estará obteniendo modelos de aprendizaje a través de la retroalimentación recibida o del aprendizaje vicario, a partir de la observación de su grupo de iguales y del profesorado, lo que también redundará en la mejora de la calidad educativa que se le ofrece.

2. ¿SÍNDROME DE ASPERGER Y/O AUTISMO DE NIVEL ALTO DE FUNCIONAMIENTO COGNOSCITIVO? QUIÉNES SON Y QUÉ CARACTERÍSTICAS PRESENTAN.

Existen diferentes subgrupos diagnósticos, dentro de la categoría amplia de Trastornos Generalizados del Desarrollo (trastornos que se caracterizan por una alteración cualitativa del desarrollo), que comparten entre sí lo que se ha venido en denominar la tríada de Wing (deficiencias en la relación social, deficiencias en la comunicación y el lenguaje y deficiencias en sus actividades e intereses) (Wing y Gould, 1979). Durante muchos años se ha trabajado con el trastorno autista, el más ampliamente conocido, pero a partir de la publicación del DSM-IV (A.P.A., 1994), también se han identificado otros subgrupos, como el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo de la Infancia y el Trastorno de Asperger. Por otra parte, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que dentro del trastorno autista, existen diferentes niveles de funcionamiento cognoscitivo (bajo, medio y alto). A todos estos grupos que comparten la tríada de alteraciones sociales, comunicativas y simbólicas es a lo que hoy se denomina Trastornos del Espectro Autista desde la perspectiva del continuo o dimensión, puesto que resulta

muy difícil establecer unos límites precisos entre ellos.

A los niños con Autismo de Nivel Alto de funcionamiento cognitivo (ANA, en adelante) y con Síndrome de Asperger (SA, en adelante), que se identifican clínicamente dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo y que presentan unos niveles de desarrollo intelectual normal o cercano a la normalidad y una menor sintomatología autista (serían los más cercanos a la "normalidad" en ese continuo o dimensión psicopatológica), es a los que nos vamos a referir en este artículo.

En la actualidad se está investigando si se trata de dos categorías diagnósticas diferentes o si las diferencias son meramente cuantitativas. El DSM-IV-TR (APA, 2002) establece que las diferencias entre ambos grupos son cualitativas y las sitúa en que las personas con síndrome de Asperger no presentarían problemas en uno de los tres elementos de la tríada (las dificultades en la comunicación y el lenguaje) y tendrían un desarrollo cognoscitivo conservado. Otros investigadores (e.g., Belinchón y Olivar, 2003; Manjiviona y Prior, 1999; Olivar, 1995, 2002; Olivar y Belinchón, 1997) dudan de que se trate de dos entidades clínicas separadas, ya que los estudios empíricos con variables del funcionamiento psicológico de los sujetos no establecen diferencias cualitativas, sino cuantitativas entre ellos, de tal manera que son más las características que les unen que las que les diferencian. Nuestra propuesta es que no hay evidencia empírica para poder diferenciar ambos trastornos, por lo que pensamos que a los efectos de identificación y propuesta de programas de intervención, especialmente en el ámbito educativo, es más adecuado utilizar el término Trastornos de la comunicación y relación social (Olivar, 2002) para referirse a este grupo de niños y adolescentes con ANA y SA, pues creemos que evita los problemas del etiquetado e identifica mejor el núcleo de las habilidades y dificultades que presentan.

Las características más sobresalientes (conductuales, cognitivas y especialmente comunicativas obtenidas a partir de estudios empíricos) de éste grupo de alumnos se presentan en el Tabla 1.

C.I.T.> 70. Competencias cognitivas altas en inteligencia "impersonal".
Dificultades en la relación social.
Dificultades en la expresión emocional.
Lenguaje gramatical formalmente correcto.
Dificultades en el uso social del lenguaje (pragmática). Conversaciones.
Anomalías prosódicas del lenguaje (entonación).
Patrón inflexible de funcionamiento mental.

Tabla 1. Características de los niños con Síndrome de Asperger y Autismo de Nivel Alto de funcionamiento cognoscitivo (Trastornos de la comunicación y relación social) (Olivar, 2002).

A continuación señalamos algunas orientaciones para la intervención psicoeducativa con el colectivo del que estamos hablando. Presentamos estas ideas como respuesta a las características más relevantes y definitorias de este grupo desde un enfoque positivo, valorando los puntos fuertes (para apoyarnos en ellos) y los puntos débiles (para tratar de mejorarlos).

3. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO

El contexto en que se desenvuelva la vida escolar de la persona con SA y ANA influirá en la aparición más o menos notoria de dificultades que interfieran en su actividad académica. El centro en que se encuentre matriculado el alumno debe contar con recursos que puedan apoyar e incentivar las mejoras que intentemos potenciar. Así, algunos de los materiales que pueden apoyar nuestro trabajo con este colectivo son los que recogemos a continuación.

En el Centro:

Siempre que sea posible, será de gran ayuda si el centro dispone de salas de audiovidiuales y de ordenadores, puesto que se trata de medios

que suelen generar una motivación intrínseca para el alumno. Con ellos podremos realizar mejores sesiones de role-playing (cuando realicemos grabaciones de las interacciones), enseñanza por observación de modelos reales a los que se haya grabado previamente o de modelos socialmente competentes y a los que no tenemos acceso físico (presentadores de televisión, actores, participantes de concursos televisivos o incluso, si el alumno es pequeño, dibujos animados en que los personajes interactúen de un modo socialmente habilidoso en situaciones motivantes).

En el propio aula, algunos de los recursos que hemos de procurar presentar serán:

Un esquema claro que represente las instalaciones más utilizadas, en el que sea fácilmente identificable dónde se encuentran en cada momento, así como aquellos otros lugares a los que tendrán que acceder para las horas de descanso, el gimnasio, los aseos, despachos, departamentos, aula de música, laboratorios, biblioteca, sala de ordenadores, y todos aquellos espacios que, dependiendo de las características propias del centro, pudieran entrañar algún tipo de dificultad de acceso a la hora de los movimientos diarios por el mismo y que de esta manera facilitaríamos.

Un gran tablón en el que pueda estar a la vista de todos los alumnos (incluyendo aquellos con las características que nos ocupan) los horarios de las distintas clases que tienen cada día, teniendo en cuenta que si es necesario cambiar de aula para alguna asignatura deberá reflejarse claramente en este horario.

Con el alumno en particular:

Horarios con las asignaturas a las que debe asistir, visualmente semejantes a los que pueda observar en el gran tablón del aula, pero personalizados.

El hecho, aparentemente simple, de acudir al centro de enseñanza para estos alumnos supone que deban prestar mucha atención no sólo a cuáles serán las asignaturas que tendrán ese día, sino también al utillaje que precisarán y al aula en que se desarrollará cada una de las clases. Por esto, es conveniente trabajar con el alumno para que mantenga ordenados los materiales de cada una de las asignaturas. Existen diferentes métodos para ello, pero el más utilizado y el que mejores resultados parece ofrecer es el de que lleven una agenda diaria en la que se especifique no sólo un horario para cada día, con los espacios a los que debe acceder para cada asignatura, sino también con lo que necesitarán para cada una de las clases (por ejemplo, "para Matemáticas: calculadora, compás, regla, escuadra, cartabón y transportador de ángulos", para Lenguaje: diccionarios, libro de texto, etc.).

En la práctica educativa:

Hemos de tener en cuenta que para las personas con SA y ANA, dadas sus características, es conveniente acompañar toda aquella información que se les facilite con apoyos físicos y visuales, puesto que suelen presentar dificultades en el procesamiento de la información que es ofrecida exclusivamente por vía auditiva. Podemos incidir en la realización de esquemas, mapas conceptuales y el uso de todas aquellas técnicas de estudio que se consideren adecuadas (por ejemplo gráficos que pongan en funcionamiento la memoria viso-espacial, técnicas de subrayado, uso de acrónimos o el anclaje de nuevos conocimientos con los previos).

La metodología de actuación, en función de los objetivos propuestos, deberá ser más secuencial, yendo de pequeños a grandes avances, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. Por ejemplo, si el joven es ineficaz en las clases de educación física, y esto provoca una estigmatización que afecta al resto de áreas curriculares, debemos considerar los puntos fuertes e intereses del alumno. Así, por ejemplo, podremos proponer que sea él quien explique a la clase un tema académico de su interés, para así comenzar a incrementar el respeto y aceptación del alumno en lo que respecta a sus competencias académicas. De esta manera conseguiremos, por un lado, que el grupo comience a ver su gran conocimiento y habilidad sobre este contenido, y por otro, que el propio alumno se vea reforzado al hablar de su área de interés.

Un recurso que suele ofrecer resultados positivos es el denominado "sistema del amigo" o "compinche empático". La posibilidad de que un/a compañer@ que tenga un itinerario curricular similar pueda ayudarle en su quehacer diario le puede servir para ofrecerle un modelo de quien aprender habilidades de comunicación y relación social, además de ser muy acertado para lo estrictamente académico. Con el fin de no sobrecargar a una misma persona en la tarea de ayuda del alumno, podemos trabajar conjuntamente con algún compañero de clase que destaque por sus dotes organizativas y por ser hábil académicamente hablando. También sería muy útil que el mismo alumno al que nos referimos, u otro de semejantes características, le permitiera fotocopiar aquellos apuntes que entrañen una mayor dificultad de organización.

Junto a esto, cuando sea posible, sería muy beneficioso que el profesor proporcione al alumno un pequeño guión en que se especifique lo que se va a tratar en cada clase.

Si se opta por poner en práctica el "sistema del amigo", hemos de tener siempre presente que deberá estar continuamente apoyado por el profesorado, puesto que corremos el riesgo de encomendarle más funciones de las que quiera, pueda o deba desarrollar. Por ello es necesario, además de ofrecerle un refuerzo continuado en sus actuaciones, conocer bien sus características y capacidades, teniendo muy en cuenta que él sólo debe ayudar, y no llevar el peso de todas las propuestas, dejándole claro qué funciones se le proponen dentro del trabajo con el alumno con síndrome de Asperger.

4. "PUNTOS FUERTES Y DÉBILES" EN EL ÁREA DE LAS RELACIONES SOCIALES

Como en el resto de áreas, en la interacción social de las personas con SA y ANA encontramos aspectos positivos y negativos. En primer lugar presentamos aquéllas socialmente más valoradas (ver Tabla 2).

Ingenuidad. Honestidad. Nobleza. Carencia de maldad, intereses ocultos o dobles sentidos.
Lealtad y fidelidad incondicional.
Importante memoria facial y de los nombres de las personas que conocen, incluso aunque haga mucho tiempo que no se reúnen.
Seriedad. Sentido del humor sencillo.
Sinceridad: por ejemplo, en los juegos ni mienten ni hacen trampas.
Objetividad en sus calificaciones e impresiones sobre el resto de personas.
Voluntariedad: perseverancia en el punto de vista que consideran correcto.
"Economizadores" de tiempo: puntualidad, no pierden el tiempo en convenciones sociales. Conversaciones funcionales.

Tabla 2. "Puntos fuertes" en el área de las relaciones sociales de las personas con SA y ANA.

Sin embargo, su patrón de comportamiento social denota también ciertas características que dificultan una adecuada integración social. En las relaciones sociales podemos encontrar numerosos ejemplos de las que se denominan "señales sociales complejas". Comprender el significado de una mirada con tintes interrogativos, o la distancia física más acorde con el contexto e interlocutor con el que nos encontramos conversando es algo que, a medida que el ser social va desarrollándose, va adquiriendo de una manera más o menos natural. Para las personas con SA y ANA el mundo es una encrucijada confusa en que los significados patentes, pero sobre todo los latentes, pueden escapar de su comprensión (ver Tabla 3).

Tienen problemas para comprender las reglas complejas de interacción social.
Presentan dificultades para compartir emociones.
Muestran dificultades para compartir preocupaciones conjuntas con quienes les rodean.
Suelen presentar deseo de relacionarse con sus compañeros, pero fracasan en sus intentos por conseguirlo.
Son parcialmente conscientes de su "soledad" y de su dificultad de relación.

Tabla 3. "Puntos débiles" en el área de las relaciones sociales de las personas con SA y ANA. Modificado a partir de Olivar (2000).

Además, suele estar presente una incapacidad para entender, expresar y compartir emociones, informaciones o experiencias. Esto es lo que ha sido denominado "perspectiva idiosincrásica" o "egoísmo extremado", identificaciones éstas que vienen a representar de una manera gráfica no tanto qué puede motivar la conducta de estas personas, cuanto la interpretación que de las mismas hacen quienes les rodean. Es decir, no es que los alumnos con SA y ANA *sean* egoístas, sino que por ejemplo, si una persona que intenta compartir con él un acontecimiento que le preocupa encuentra una respuesta en la que aparentemente no hay implicación emocional, puede interpretarla como una carencia de interés.

5. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EN EL ÁREA SOCIAL

Estas personas aparentemente parecen no ser conscientes del impacto socioemocional de las conductas derivadas de sus dificultades. Por esto, y a propósito de aquéllas más entorpecedoras para llevar a cabo una interacción social exitosa, sería conveniente mostrárselas, de la manera más objetiva y perceptible posible. Por ejemplo, qué sucede y cuáles son las consecuencias que se producen en el interlocutor cuando no se respeta su turno de habla. Con el propósito de que comiencen a manifestar una disminución de estas respuestas, en la búsqueda de un ajuste al medio social que les rodea mostramos un posible ejemplo en este sentido, elaborado a partir de la metodología de trabajo con las "conversaciones en forma de historieta" de Carol Gray (1998). En la Figuras 1 y 2 pueden observarse un ejemplo de esta propuesta de intervención elaborados por nosotros, a partir de las ideas de Gray.

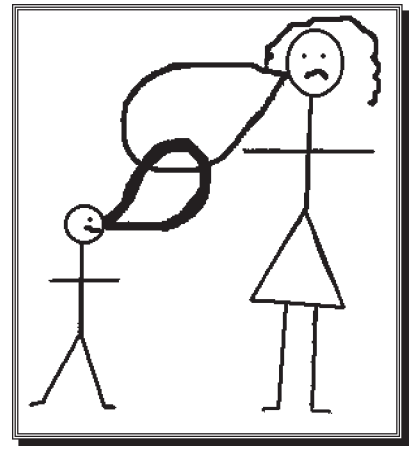

Figura 1. Ejemplo práctico de representación gráfica del significado de "*interrupción*".

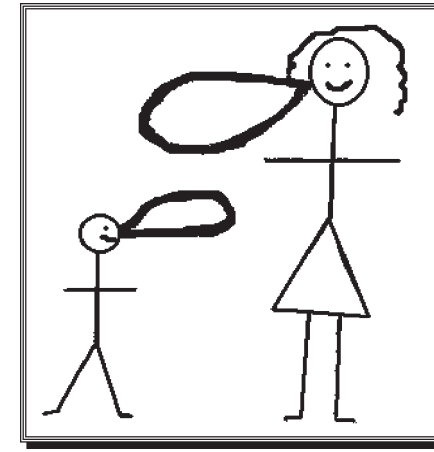

Figura 2. Ejemplo práctico de representación gráfica del significado de "*no interrupción*".

Un programa más o menos formal de entrenamiento en habilidades sociales, mediante técnicas como el role-playing, permitirá al alumno tomar plena conciencia de "qué y cómo" decir y hacer en un buen número de situaciones sociales. Estos aprendizajes podrán ir dando una base experimentada sobre la que ir "construyendo" un repertorio de conductas adecuadas para la interacción. Esta colección de habilidades será muy importante a la hora de procurar transferir estos aprendizajes adquiridos desde los ensayos conductuales controlados a situaciones más naturales a las que sería recomendable que se enfrentaran con la ayuda de algún "compinche empático" que modelara la interacción.

Monjas (1997) elaboró un programa de entrenamiento en habilidades

de interacción social (PEHIS) para llevar a cabo en la educación primaria. Su aplicación en los primeros años de escolarización, o su adaptación en los posteriores, nos ayudarán a ir avanzando en nuestro propósito. El programa al que nos referimos trabaja diferentes módulos: habilidades básicas de interacción social (sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad), habilidades para hacer amigos y amigas (reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir), habilidades conversacionales (iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros, conversaciones de grupo), habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones (autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las propias opiniones), habilidades de solución de problemas interpersonales (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar la solución), y habilidades para relacionarse con los adultos (cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, peticiones al adulto, solucionar problemas con adultos).

Un aspecto importante es dar oportunidades para la interacción social. Las habilidades sociales se pueden aprender, pero es igualmente importante que puedan practicarse. En este sentido, lo recomendable sería que se les presentaran, en la medida de lo posible, situaciones en las que llevar a la práctica sus aprendizajes escalonando el grado de exigencia social de cada una de ellas. Para ello, especialmente en los primeros momentos del trabajo con el alumno, será recomendable la presencia de un "supervisor" adulto que module y evite las posibles situaciones negativas que pudieran generarse por la carencia de habilidades que pudieran tener. Esta observación por parte del adulto podrá facilitar además datos que permitan trabajar una posterior estructuración de un buen número de situaciones sociales, pudiendo de esta manera incidir en la enseñanza secuencial de pautas para la interacción social y haciendo especial hincapié en las que planteen más dificultades al alumno en cuestión.

El buen potencial intelectual que presentan les puede llevar a ser conscientes de sus diferencias y limitaciones respecto al grupo de iguales, lo que puede hacer que comiencen a presentar un estado de ánimo deprimido. En la adolescencia no es extraño que hagan su aparición problemas emocionales y afectivos. Por ello debemos prestar atención, especialmente en el caso de aquellos alumnos que no suelan manifestar sus emociones y sentimientos, a aquellos signos que nos pueden poner sobre aviso, como por ejemplo un aumento de conductas desorganizadas, una disminución de la atención y del umbral estimular y de enfrentamiento al estrés, fatiga crónica o incluso la presencia de ideación suicida, puesto que pueden estar comenzando a manifestar síntomas de un trastorno depresivo, no ser conscientes de ello y, con mucha más frecuencia, no sepan o puedan manifestarlo.

En ocasiones, puesto que desean ser aceptados en el grupo social que normalmente les ignora o evita, pueden doblegar sus deseos de liderazgo sobre el grupo y dejarse arrastrar por la mayoría, con el consecuente riesgo de sublimación y de aparición de fenómenos de bullying. Por ello, por ejemplo, para la realización de trabajos en equipo es recomendable preasignar los miembros de los subgrupos al azar, con el fin de evitar que queden desparejados, lo que redundaría en una mayor disminución de su autoestima, y prestar atención a las relaciones que se crean en dichos subgrupos de clase.

Cuando ante las situaciones que suponen un reto o que son problemáticas el alumno con SA y ANA suele responder con conductas problemáticas observables por el resto del grupo y que pueden romper la dinámica educativa. Hemos de trabajar con el grupo-clase la tolerancia hacia dichas manifestaciones con el fin de que sean aceptadas, en vez de tomadas como disculpa para romper el transcurso de la clase. Por ello es conveniente que el resto de personas que rodean al joven conozcan porqué actúa así y cómo actuar, puesto que

sin el conocimiento del problema de conducta existente no podrá esperarse su comprensión, aceptación y actuación en consecuencia.

6. "PUNTOS FUERTES Y DÉBILES" EN EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE

En primer lugar, hay que recordar que aunque el DSM-IV-TR (APA, 2002) establece que en el SA, el nivel cognoscitivo y del lenguaje está conservado, esto es cierto en lo que se refiere a los aspectos formales del lenguaje (morfológico, sintáctico y semántico), no así en el componente social del lenguaje (pragmático), donde se obervan dificultades que conviene incluir en nuestra propuesta de intervención.

De acuerdo con esto, presentamos aquellas características más positivas de la comunicación y lenguaje de las personas con SA y ANA, teniendo en cuenta que en aquellos componentes del lenguaje en los que no intervengan los agentes sociales (como la gramática o semántica), estos alumnos presentan mayores habilidades (excepto en la prosodia), puesto que su potencial cognoscitivo es adecuado o incluso superior al de la media de su grupo de referencia (c.f. Tabla 4).

Conversaciones con contenido teórico de alto nivel (especialmente si versan sobre sus áreas de interés).
Vocabulario amplio, técnico, especializado y en ocasiones "erudito" o "enciclopédico" sobre algunos temas.
Gusto por juegos de palabras ingeniosos.
Atención a detalles de la conversación.
Puntos de vista originales sobre ciertos temas.
Memoria excepcional para los temas de su interés.
Coherencia y persistencia en su línea de pensamiento, independientemente de modas.
En muchas ocasiones podrán tener un historial de hiperlexia (lectura mecánica precoz carente de comprensión) o ser considerados hiperverbales, puesto que cuantitativamente su producción lingüística puede ser muy abundante.

Tabla 4. "Puntos fuertes" en el área de la comunicación y lenguaje de las personas con SA y ANA.

Aunque existen estos "puntos fuertes", hemos de tener en cuenta que, en el uso social del lenguaje (por ejemplo, en las conversaciones) presentan mayores anomalías y dificultades, sobre todo los alumnos con ANA. En la Tabla 5 presentamos un resumen de las principales dificultades lingüísticas y comunicativas.

Tienen conversaciones, pero tienden a ser lacónicas, breves, literales.
Son conscientes de la dificultad para encontrar temas de conversación.
Tienen dificultades para iniciar las conversaciones, para introducir un tema nuevo, para diferenciar la información "nueva" de la "ya dada".
Presentan dificultades en los cambios de roles conversacionales.
Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores.
Lenguaje "pedante". Lenguaje muy superior, gramaticalmente, al de sus iguales.
Tienen dificultades en la comprensión y uso del lenguaje figurativo (metáforas, ironías, chistes, frases "hechas").
Muestran dificultades en la comunicación referencial.

Tabla 5. "Puntos débiles" en el área de la comunicación y lenguaje de las personas con SA y ANA. Adaptado de Olivar (2000).

Los alumnos con ANA y SA no suelen mostrar especiales dificultades con la comprensión y puesta en práctica de reglas gramaticales en sus producciones. Un primer análisis de estas verbalizaciones ya nos puede informar de que estamos ante un lenguaje sólo superficialmente perfecto, dado que habitualmente suelen trasladar rígidamente construcciones lingüísticas aprendidas en un contexto a

otro en que sería necesario tener en cuenta los componentes de la conversación (emisor, receptor, contexto y mensaje), adaptando su emisión. Por esta razón, y porque en ocasiones no llegan a comprender perfectamente aquello que reproducen, no será extraño que el resto de los compañeros cataloguen al alumno de "pedante". Esto suele suceder porque es posible que, al intentar establecer una conversación informal con él, hayan constatado que ésta debía versar de una manera rígida y en forma de monólogo sobre las áreas de interés del joven, aún cuando mostraran, de manera más o menos observable, ardientes deseos de intervenir en la conversación, de cambiar la temática a otra socialmente más ajustada, etc.

El significado no literal que subyace a las palabras recibidas y expresadas puede entrañar dificultades para su comprensión. La interconexión de características tales como la inflexibilidad mental que manifiestan o los problemas con el contenido social de la comunicación se ponen de manifiesto en el uso y comprensión del lenguaje figurativo. Las metáforas, el sarcasmo, las ironías, los chistes, las "frases hechas" y demás juegos lingüísticos que si bien suelen ser de su interés cuando el grado de abstracción es limitado, representan para ellos una importante dificultad de comprensión cuando éste aumenta e incluye dobles sentidos.

7. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

En el ámbito comunicativo sucede algo similar a lo que comentamos a propósito de las "señales sociales" latentes en la interacción social, es decir, existen unas reglas (no siempre escritas) que hay que respetar para que la comunicación sea exitosa. Hechos tales como respetar el turno de habla, comprender que la búsqueda de un contacto ocular directo por parte de nuestro interlocutor puede ser una petición para realizar una aportación a la conversación, tener en cuenta lo que la otra persona conoce o no sobre el tema, y demás componentes verbales y no verbales de la comunicación parecen escapar al control de estos alumnos, quienes suelen "mantener un monólogo" continuo más que una conversación interactiva. No se trata de una consecuencia de una personalidad altanera o egoísta, sino de un intento frustrado por llevar a buen término una relación social "sin conocer bien las reglas del juego". Por esta razón, y por la frustración que les ocasiona generalmente el no comprender cuáles son sus fallos conversacionales, es recomendable poner en práctica el trabajo en esta área partiendo de aquellos aspectos en los que son exitosos, derivándolo hacia los que sean más deficitarios, teniendo siempre presentes ciertos componentes básicos que suelen carecer. Algunas recomendaciones básicas para trabajar los aspectos pragmáticos se encuentra en Olivar (2004) y cuyo resumen se presenta en la Tabla 6.

Habilidades para iniciar, mantener y finalizar las conversaciones.
Habilidades prosódicas.
Habilidades para incorporar temas nuevos a la conversación, cambiar de tema, terminar los temas de manera adecuada.
Habilidades para hacer inferencias y presuposiciones de lo que el otro sabe o de lo que al otro le interesa.
Habilidades para saber cambiar el rol en la conversación.
Habilidades de comunicación referencial.
Habilidades en el uso del lenguaje figurativo.

Tabla 6. Propuesta para un programa de mejora de las habilidades pragmáticas para niños y adolescentes con SA y ANA. Adaptado de Olivar (2004).

En las personas de las que hablamos, iniciar un acercamiento a su interlocutor, tener en consideración los turnos de habla, el uso de un vocabulario estandarizado frente a uno idiosincrásico, las habilidades de comunicación referencial (Olivar y Belinchón, 1997, 1999), el diferenciar la información "nueva" de la que "ya ha sido dada" utilizando los pronombres adecuados, las habilidades para iniciar o terminar conversaciones o para introducir un nuevo tema, las

inferencias y presuposiciones, y todas aquellas habilidades personales y de relación social que facilitan y hacen posible una comunicación fluida suelen presentar un deterioro cualitativo. Por ello, en las intervenciones que se lleven a cabo habrá que tener en consideración aspectos tales como: las habilidades del emisor para dar mensajes no ambiguos, la correcta realización de peticiones de clarificación, de regulaciones al interlocutor, el realizar guiones y posteriores ensayos que sirvan de base para entrenar habilidades conversacionales tales como el inicio, cambio o finalización de un tema de conversación, lo que le interesa tratar, cuándo dar por terminada una conversación, respetar los turnos de hablante y oyente, las habilidades para inferir lo que el otro sabe de un tema, mejorar la comunicación no verbal (contacto ocular, distancia interpersonal..), etc.

Siempre que sea posible, hemos de incentivar que los alumnos con SA y ANA vayan configurando una base motivacional positiva hacia lo que estamos trabajando, que irá reforzando su autoestima y autoconcepto.

En este sentido, una manera gradual, secuenciada y motivante de comenzar este entrenamiento podría ser la de su participación en foros y chats en Internet. Entre las ventajas más destacables que encontramos en esta forma de comunicación son el rápido encuentro con un interlocutor dispuesto a mantener una conversación, la disminución de la ansiedad que puede suponer un encuentro físico, o la posible mediación de un adulto que pueda ir aconsejando y entrenando al alumno en aquello que queremos conseguir, al mismo tiempo en que se va desarrollando una conversación con un interlocutor real. Además, uno de los aspectos sobre los que deberemos trabajar será el respeto de los turnos de habla y que el sujeto vaya intercambiando el rol de emisor y receptor conforme va teniendo lugar la comunicación, y en las conversaciones interactivas de los chats podremos representar esto gráficamente al joven (podrá ir observando cada una de las intervenciones de su interlocutor, teniendo tiempo para preparar una posible respuesta, o para consultar al adulto las posibles dudas que le surjan antes de responder).

Será recomendable que en todas las actuaciones que trabajemos intentemos que sea él mismo el que comience la interacción (asegurándonos en todo momento de que su intervención sea lo más exitosa posible), pues esto irá haciéndole cada vez más partícipe del proceso de aprendizaje.

Auditivamente, el tono o habla de estas personas es percibida con frecuencia por los demás como algo disonante o extraño. Sus emisiones suelen presentar un tono monótono, especial, una suerte de continuo con una deficiente modulación, muchas veces acompañada de un ritmo inflexible y un volumen inadecuado respecto al contexto en que se encuentran, por lo que será aconsejable incluir actividades en las que se trabajen estos aspectos. Una de las maneras de llevar a cabo el trabajo en estas áreas puede ser mediante situaciones de role-playing que sean registradas para su posterior análisis, en las que el alumno vaya adoptando diferentes roles. Así, además de trabajar los aspectos prosódicos de la comunicación, estaremos dando paso al desarrollo de otras habilidades no sólo referentes a la comunicación y el lenguaje, sino también al ámbito social.

Dado este grupo de alumnos parten de un pensamiento centrado en el detalle, en lo concreto y tangible, circunscrito sólo a un contexto; puesto que además sabemos que suelen disfrutar con los juegos de palabras, lo necesario será entonces no el anular la presencia de este tipo de interacciones (por ejemplo, las sesiones de chistes con los compañeros de clase), sino simplificar y hacer lo más operativa posible la información que se les ofrece, sobre todo cuando ésta implique un grado de abstracción demasiado elevado, trabajando la diferencia entre lenguaje figurativo y literal de una manera adaptada a sus intereses y características.

Aunque pudiera parecer que la existencia de centros de interés alrededor de los que fluctúan la mayoría de sus conversaciones es un obstáculo para una comunicación fluida, lo cierto es que éstos serán una importante fuente de recursos. Por ejemplo,

podemos realizar un contrato conductual con el alumno de tal manera que si durante las horas de clase consigue no derivar sus intervenciones hacia dicha temática, dispondrá de 10 minutos diarios para "conversar" con un profesor (preferentemente cada día uno diferente) sobre el área en cuestión. De esta manera estamos aprovechando e incentivando ese interés personal por ese tema, utilizándolo como reforzador o "premio" ante una buena conducta, además de estar favoreciendo la demora de su obtención.

Los puntos que acabamos de ver pueden considerarse un resumen de los que pueden considerarse que, en general, son los primordiales a revisar. Según cada persona en particular, de cada centro y de cada agente educativo, deberemos ir adaptando estas propuestas a las necesidades y posibilidades con que nos encontremos.

8. "PUNTOS FUERTES Y DÉBILES" EN SUS ACTIVIDADES E INTERESES

Ya Leo Kanner identificó como una de las características de los niños con autismo infantil precoz (autismo clásico) y que encontramos también, en mayor o menor grado, en los niños con SA y ANA, lo que denominó "deseo de invarianza". En muchos aspectos, son personas rígidas, inflexibles e invariables. Esta inflexibilidad se encuentra en su funcionamiento mental, y en consecuencia, en su comportamiento. Las personas que les rodean y que no comprenden porqué actúan así pueden tacharles de "maniáticos", "cuadriculados" o cualquier otro adjetivo peyorativo, por no entender lo que en realidad motiva esta conducta. Esta rigidez e inflexibilidad mental afectará a muchas de las actividades que vayan a desarrollar, así como al ámbito de los intereses que manifiesten. En la Tabla 7 presentamos un resumen de algunos los "puntos fuertes" en relación con el ámbito de sus actividades e intereses.

Intereses muy centrados en algunas áreas (por ejemplo, las locomotoras), en las que suelen convertirse en expertos.
Recopilación constante de información tanto material como verbal acerca de sus áreas de interés.
Fuente de satisfacción y relajación cuando los temas de conversación o interacciones versan sobre sus intereses.
Fidelidad a la temática de interés a lo largo del tiempo.
Importante punto de partida de cara a la orientación vocacional.

Tabla 7. "Puntos fuertes" de las actividades e intereses de las personas con SA y ANA.

En la infancia en general, observamos en los niños una imaginación muy desarrollada y creativa, lo que se traduce en el interés en múltiples juegos con una variedad desbordante de temáticas. Las personas que nos ocupan suelen tener una esfera imaginativa bastante acotada, normalmente basada en escasas áreas de preocupaciones e intereses que, además, a los ojos de los demás, pueden interpretarse como "extrañas", ya que no suelen coincidir con los que presentan su grupo de iguales. Además, la funcionalidad social de las conversaciones que motivan es escasa, pudiendo versar sobre áreas consideradas como estrictamente académicas y/o intelectuales, sobre coleccionismos de objetos, u otras áreas de un interés muy particular e idiosincrásico, puesto que no son compartidas por la mayoría de quienes les rodean. Hemos de añadir a esto que estas preocupaciones e intereses suelen ser recurrentes y presentarse de una manera muy intensa, pudiendo cambiar cualitativamente a lo largo del desarrollo de las personas (por ejemplo, cambiando el contenido), pero no tanto cuantitativamente (en número). En la Tabla 8 recogemos las dificultades fundamentales en relación con las actividades e intereses de las personas con SA y ANA.

Los contenidos de su pensamiento suelen ser obsesivos y limitados, con preocupaciones "raras".
Presentan intereses poco funcionales y no relacionados con el mundo social.
Hacen preguntas repetitivas sobre sus propios intereses.

Se muestran muy perfeccionistas (rígidos) en la realización de las tareas.
Tienen dificultades para integrar información procedente de varias modalidades sensoriales (por ejemplo, visual y auditiva).
Tienen problemas en la planificación y control cognitivo de la conducta (funciones ejecutivas).

Tabla 8. "Puntos débiles" de las actividades e intereses de las personas con SA y ANA. Adaptado de Olivar (2000).

9. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE LAS ACTIVIDADES E INTERESES

Estas áreas de interés suelen ser lo que más les interesa, motiva y sobre lo que más conocen, por lo que se sentirán más seguros tratando estas temáticas, lo que puede ocasionar que en sus interacciones sociales hagan uso de este repertorio, que conocen a la perfección, probablemente sin tener en cuenta las demandas del interlocutor. Nos referimos por ejemplo a la aparente falta de sensibilidad ante el deseo de cambiar de tema de la persona con la que interactúan, o si realizan interrupciones de las emisiones que se alejen de sus intereses con preguntas repetitivas y recurrentes acerca de lo que ellos desean comentar. Con la finalidad de evitar la posible ansiedad que pueda generar en la persona el pensar que en ningún momento se tratarán sus áreas de interés, además de reservar unos tiempos a lo largo de la jornada escolar para que puedan tratarlos, podemos proponer la realización de presentaciones al resto de la clase de monográficos, que seguro que estarán perfectamente documentados, que complementen las explicaciones del profesor. Este modo de actuar puede ser una de las maneras de procurar un refuerzo al grupo-clase para que respeten sus intereses, sentando la base de una integración en el grupo, a la vez que logramos que el alumno con síndrome de Asperger haga un uso funcional de sus "áreas de especialización".

Además, estaremos ofreciendo una base con un importante refuerzo al alumno en cuestión para poder comenzar a trabajar una ampliación de este círculo cerrado de intereses, por aproximaciones sucesivas, a otras temáticas que gradualmente vayan acercándose a áreas de intereses socialmente más compartidos. Si por ejemplo su interés se centra en un animal que aparece en los dibujos animados, desde el punto de vista académico podemos ir dilatando este interés al del estudio del resto de animales, a los alimentos que ingieren (conocimiento del medio natural, social y cultural), a sus zonas de desarrollo (Geografía) o podemos plantear los problemas matemáticos adaptando los enunciados para que versen sobre sus intereses. Desde el punto de vista de sus relaciones sociales, si por ejemplo la temática de las charlas de los jóvenes de su clase suele versar sobre los últimos programas televisivos, procuraremos incentivar los comentarios que sobre este animal se hicieran en dichos programas, y de esta manera estaremos trabajando, de una manera natural, tanto el área de las habilidades sociales como el de la comunicación y lenguaje, aprovechando uno de sus puntos fuertes.

10. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN ANTE LA APARICIÓN DE CONDUCTAS DESADAPTADAS

El tema de las conductas desadaptadas y/o disruptivas en el contexto escolar merece un comentario aparte por el malestar que puede crear en el personal docente que compruebe que sus intentos por producir una mejora en el alumno se traducen más bien en arrebatos de ira o conductas más o menos internalizadoras. Siempre hemos de tener presente que esta molestia también estará presente en el propio alumno con SA y/o ANA, que no actuará así por un deseo de generar conflictos, sino que su conducta estará motivada por algo que le genera malestar.

Aunque cuantitativamente las conductas disruptivas que pueden presentar estos alumnos son mucho menores que las de aquellos con un

nivel de funcionamiento cognoscitivo menor (lo que se denomina autismo de nivel bajo), hemos de tener en cuenta que cualitativamente vienen a significar lo mismo. Si prestamos atención y analizamos las condiciones estimulares que rodean al alumno seremos conscientes de qué situación, qué sonido, qué objeto o qué comentario es el que desencadena la respuesta en ese alumno en particular. Si el alumno manifiesta este tipo de conductas entorpecedoras de la dinámica escolar no es que de una manera voluntaria desee molestar, sino que es el mejor modo que ha encontrado para comunicarnos algo. Por esta razón, lo más acertado será entrenarle en técnicas de autocontrol y de resolución de problemas, y ayudarle a identificar cuándo comienza a fraguarse el problema. Hemos de hacerle ver que una vez que reconozca la presencia de estas señales debe ir a un "lugar seguro" en el que pueda dejar enfriar la situación. Un espacio muy apropiado podría ser (si es que la infraestructura del centro lo permite) el aula de informática, puesto que una buena manera de comenzar a entrenar en la disminución de la tensión (o al menos la identificación de las condiciones estimulares que lo ocasionan) es que escriban qué es lo que ha sucedido y porqué, con el mayor número de detalles que sea posible (además, de esta manera nos ayudará en el análisis funcional de la conducta, que en ocasiones no podremos observar, y se romperá el ciclo de tensión).

Si las respuestas con las que se enfrenta a las situaciones ansiógenas son muy evidentes, será recomendable dar una explicación sencilla pero completa a los demás agentes socioeducativos que puedan estar presentes sobre los motivos por los que actúa de ese modo, haciéndoles ver que se trata de una respuesta ante situaciones de miedo o tensión.

Las transiciones de una actividad a otra, los cambios en las rutinas que se imponen a sí mismos y a los demás pueden generar incertidumbre. Por esto, además de procurar presentar por escrito (preferentemente con gráficos cronológicos visualmente atractivos) las actividades a desarrollar, incluyendo qué se espera de él, qué ha de hacer o durante cuánto tiempo, es necesario que queden perfectamente delimitadas las reglas y responsabilidades que se exigen tanto a él como al resto del grupo. Así, hay que evitar realizar cualquier tipo de discriminación positiva, las normas deberán ser las mismas que las que existan para el resto de la clase pero, eso sí, procurando fundamentar y explicar claramente la razón de la existencia de las mismas (por ejemplo: "no podéis estar en los pasillos cuando haya clase, porque molestaríais al profesorado y al resto de compañeros que están en las aulas contiguas").

Figura 3.
Ejemplo de la anticipación secuenciada de una excursión a la playa.

En este sentido, hemos de tener en cuenta que para intentar reducir la aparición de este tipo de conductas, las actividades que realice, siempre que el contexto lo permita, deberán tener el mayor grado de previsibilidad que sea posible, estando atomizadas y secuenciadas en sub-actividades. Los métodos que apoyan esta información con ayudas visuales suelen ser efectivos (c.f. Figura 3), puesto que traducen una información intangible y de difícil procesamiento (qué va a suceder) a una vía de comprensión motivante y facilitadora en sí misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM IV.* Washington, DC: American Psychiatric Association: William (Trad. Cast., Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV. Barcelona : Masson, 1995).

American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Texto Revisado*. *DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.

Belinchón, M., y Olivar, J.S. (2004). Trastornos del espectro autista en personas con alto nivel de funcionamiento: Diferenciación funcional mediante análisis multivariado. *Acción Psicológica*, vol. 2, nº 3, 223-238.

Gray, C.A. (1998). Historias sociales y conversaciones en forma de historieta para estudiantes con Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento. En E. Schopler, G.B. Mesibov y L.J. Kunce. *Asperger Syndrome or High- Functioning Autism?*. New York: Plenum Press.

Manjiviona, J., y Prior, M (1999). Neuropsychological profiles of children with Asperger syndrome and autism. *Autism*, 3, 327-356.

Monjas, Mª I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. (PEHIS). Madrid: CEPE.

Olivar, J.S. (1995). *Alteraciones pragmáticas en las psicosis infantiles*. Tesis Doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Olivar, J.S. (2000). Alumnos con autismo de altas capacidades: Necesidades educativas y propuestas de intervención. En I. Martínez (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp:27-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Olivar, J.S. (2002). Investigación en trastornos de la comunicación y relación social. En C. Maganto (Dir.) *Investigaciones en Psicología Clínica* (pp: 257-284). San Sebastián: Ibaeta Psicología.

Olivar, J.S. (2004). Autismo de alto nivel y síndrome de Asperger. En A. Aguilar *La persona con trastornos del lenguaje, del habla y de la voz* (pp: 49-63). Barcelona: PPU.

Olivar, J.S; y Belinchón, M. (1997). Ineficacia en la comunicación referencial de personas con autismo y otros trastornos relacionados: un estudio empírico. *Anuario de Psicología*, 75, 119-145.

Olivar J.S. y Belinchón, M. (1999). *Comunicación y Trastornos del Desarrollo*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Wing, L., y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.