



## **Evolución de la Intervención en un Niño con Autismo: un Análisis de su Expresividad Psicomotriz.**

**Autor:**

**Miguel Llorca Llinares.**

**Concepción Riera Quintana.**

**Dpto de Didáctica e Investigación educativa.**

**Fac. de Educación. Univ. de La Laguna. Tenerife.**

### **RESUMEN.**

Se analiza la evolución de un niño con autismo de alto funcionamiento, durante dos cursos escolares, analizando la expresividad psicomotriz de las sesiones en pequeño grupo y en sesiones individuales. Tratamos de analizar las ventajas e inconvenientes de la atención grupal o individual, con la finalidad de ajustar nuestra respuesta a las características del individuo y modificar los aspectos que puedan mejorar la intervención psicomotriz.

### **ABSTRACT.**

The evolution of a child with high functioning autism, for two school years, analyzing psychomotor expressiveness of small group sessions and individual sessions. We try to analyze the advantages and disadvantages of group or individual attention, in order to adjust our response to individual characteristics and modify aspects that can improve psychomotor intervention.

## INTRODUCCIÓN.

Con el presente artículo queremos compartir la preocupación que nos genera la alta prevalencia de personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) y el interés por indagar en la respuesta que podemos dar desde la psicomotricidad para una mejora de la calidad de vida de estas personas.

Mucho ha variado en los últimos años la concepción del trastorno autista, pasando de ser una categoría diagnóstica única (Kanner, 1943), hasta los planteamientos actuales del continuo autista (Wing, 1998) en el que se sitúan las personas que, con diferentes niveles de gravedad, presentan dificultades en la interacción social, en el desarrollo de la comunicación, en la capacidad de simbolización y en las que aparecen comportamientos restrictivos y estereotipados (Rivière, 2002).

Consultando los estudios más recientes, llegamos a la conclusión de que todavía no existe un conocimiento definitivo sobre la etiología de este trastorno del desarrollo, y tampoco existe acuerdo sobre las estrategias de intervención para su mejora. Dependiendo de que se considere un trastorno neurológico, metabólico, genético u otros, se implementan tratamientos farmacológicos, cognitivo-conductuales, dinámicos, etc., sin existir acuerdo unánime sobre estos aspectos.

## LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ.

Teniendo en cuenta que nuestro ámbito de trabajo es la Educación Psicomotriz, nuestro interés no está centrado en el diagnóstico, sino en la evaluación de las competencias y en el análisis de nuestra intervención para conseguir que éstas mejoren. Nuestra práctica se basa en el respeto a la espontaneidad del niño y en el ajuste del adulto para dar respuesta a las demandas y necesidades que el niño manifiesta, a partir de una situación de juego libre en la que proponemos unos materiales y una organización del espacio que van variando en función de los objetivos que nos proponemos y de la evolución del grupo o el niño con el que estemos trabajando.

Validar esta metodología requiere buscar estrategias y/o instrumentos que nos permitan tener información global sobre la evolución de la expresividad psicomotriz de los sujetos objeto de estudio, así como la respuesta ofrecida por el psicomotricista para hacerla evolucionar (Sánchez y Llorca, 2008). En nuestra opinión, es contradictorio desarrollar un trabajo basado en la relación y el juego espontáneo y querer valorarlo exclusivamente a través de la mejora en el equilibrio, control postural o coordinación. Es cierto que el cuerpo es una globalidad, y que cualquier trabajo emocional y afectivo incide sobre el desarrollo motriz, pero perdemos gran parte de la riqueza de nuestra práctica y de su utilidad para otros psicomotricistas, si no somos capaces de contar y registrar lo que hacemos, fundamentando por qué lo hacemos y describiendo los cambios observados en los niños.

Así pues, atendiendo a la especificidad de la práctica psicomotriz, el recurso fundamental es la observación y el análisis de lo que acontece en la sala de psicomotricidad, por lo que el instrumento de observación debe ajustarse a las características de los sujetos observados, teniendo en cuenta los objetivos propuestos. Esta observación puede ser directa y participante, pero también puede ser a través de grabaciones en vídeo que nos permitan una segunda observación más detallada. En cualquier caso, siempre será necesaria la triangulación de lo observado para evitar la excesiva subjetividad, así como la definición de las categorías de observación para tener la certeza de que estamos valorando la misma conducta. Dar sentido a nuestro trabajo requiere también del diario del psicomotricista, en el que analiza y da sentido a la expresividad infantil. Es difícil realizar un registro objetivo de un trabajo basado en la interpretación de lo acontecido en la sala y lo sentido por el psicomotricista; por ello, es fundamental hacer una buena descripción de lo observado y lo analizado, de manera que cualquier otro profesional pueda comprender nuestro discurso. El trabajo de la sala no puede ser generalizado de un caso a otro, de un psicomotricista a otro; si bien existen coincidencias que nos permiten encontrar un cuerpo común de conocimientos y maneras de hacer, la riqueza de este trabajo reside precisamente

en la diversidad, y en cómo diferentes personas poseen diferentes modos de acercarse al niño y desarrollar una relación educativa.

De forma general, los parámetros para observar la expresividad psicomotriz de los niños y niñas con los que trabajamos hacen referencia a la utilización de los objetos y el espacio; la evolución en el tiempo y la capacidad de ajuste a los diferentes momentos de la sesión; sus competencias motrices; el contenido y la complejidad de los juegos desarrollados; las relaciones con sus iguales y con las figuras adultas; y sus competencias comunicativas (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2001). La categorización de las conductas a observar en cada uno de estos parámetros dependerá de las características de los sujetos.

Partiendo de esta idea nos planteamos la elaboración de un guión de observación que nos permitiera valorar la expresividad psicomotriz de aquellos niños situados dentro del espectro autista (ver anexo) y las posibles modificaciones que se iban produciendo a medida que se desarrollaba la intervención. Este protocolo de observación lo utilizamos durante dos cursos consecutivos para valorar la intervención con tres niños con características del espectro autista, con los que se trabajaba en pequeño grupo, teniendo en cuenta la edad de cada uno de ellos.

Se trata de un registro de observación de la expresividad psicomotriz a través de un sistema categorial que registra la cantidad de veces que una determinada conducta se da a lo largo de la sesión. A la hora de rellenar y marcar las conductas, se contabiliza la frecuencia de las conductas en función del tiempo de cada parte de la sesión. Además, en dicho registro, se han dejado una serie de espacios en blanco para anotar cuestiones cualitativas, como la expresividad de las conductas observadas, los materiales elegidos en cada sesión, la organización del espacio y, aspectos que son difíciles de reflejar en la parte categorial de las conductas.

Los resultados de este estudio (Reguera, 2011) nos permitieron concluir que:

- El instrumento de observación diseñado permitía valorar la expresividad psicomotriz y la relación de los sujetos, facilitando la comprensión de las diferencias individuales en relación al continuo autista.
- Era necesario ampliar la observación a la intervención del psicomotricista para valorar, sobre todo, el ajuste a las dificultades referidas a la inflexibilidad mental y comportamental de los sujetos situados dentro del espectro autista.
- La evolución de los sujetos ponía de manifiesto la eficacia de la intervención psicomotriz para el ajuste personal, y la dificultad para modificar algunos aspectos relativos al ajuste social.

Las dificultades encontradas para modificar algunas conductas específicas referidas al autismo y en concreto las referidas a uno de los sujetos objeto de estudio (al que llamaremos Tomás), nos llevó a plantearnos una intervención individual que nos permitiera una respuesta más ajustada a sus características.

## **CARACTERÍSTICAS DEL SUJETO OBJETO DE ESTUDIO.**

En el momento de realizar la evaluación inicial, Tomás tenía 3 años y 10 meses. Su madre acudió al Seminario de Psicomotricidad de la Facultad de Educación de la ULL para que lo valoráramos, porque se mostraba preocupada por sus dificultades para comunicarse, aportando fotocopia de un estudio neurológico realizado en el HUC (Hospital Universitario de Canarias), con potenciales auditivos, EEG, RNM y cariotipo normales, aunque con retención de secreciones mucosas en ambos senos maxilares.

Tomás nació tras un embarazo y parto sin complicaciones. Tiene una hermana de 8 años con la que mantiene buena relación, buscándose en ocasiones para jugar. Duerme bien y en un cuarto para él solo.

Caminó a los 18 meses. Su madre expresa que era muy cómodo, gateaba de una forma peculiar,

desplazándose por toda la casa y se resistía a ponerse de pie por miedo a caerse. Hacia los 15 meses empezó a utilizar la señalización cuando quería algo y dijo sus primeras palabras casi a los 2 años; luego hubo un desarrollo rápido del lenguaje utilizando expresiones poco habituales en un niño de su edad, tales como "es fantástico", "es increíble", sobre todo después de ver películas. Por temporadas mostraba interés excesivo por determinadas películas de dibujos animados, y se aprendía rápidamente los diálogos que luego repetía, utilizando ocasionalmente algunas palabras de las mismas ajustadas a la situación o contexto. Su madre expresaba que su forma de hablar era como un ordenador.

Conoce los números sin que nadie se los haya enseñado. Le cuesta comer y es muy selectivo con la comida. Cuando se le presenta por primera vez la rechaza, llegando incluso a intentos de vomitar; la prueba con gestos de asco y, si no le gusta, no habrá forma de hacérsela comer; es inflexible incluso con la presentación de la comida en el plato. No le gusta estar solo, aunque habitualmente dialoga consigo mismo (retahílas y diálogos aprendidos). Es muy "payaso" cuando habla, llevándose las manos a la cabeza y gestualizando.

No llegó a ir a la guardería; lo intentaron, pero se negaba a comer. Su madre dice que se acerca a otros niños y juega a corretear. En un juego compartido en mesa, se enfada si se le desordena. En el momento de realizar la valoración, se iniciaba en su escolaridad, y según lo comentado por la tutora a su madre, se ha adaptado a las rutinas de la clase aunque se dispersa y se distrae con facilidad, abstrayéndose en sus fantasías y presentando dificultades para relacionarse con sus iguales, aunque estos le buscan para jugar. No tiene sentido del ridículo. Busca estar con la maestra. No recibe apoyos educativos.

A veces, cuando se le llama, no responde. Es un imitador nato. Le gustan los cuentos pero no responde a preguntas sobre los mismos, ni es capaz de mantener un diálogo. Su madre cree en su capacidad para interpretar estados emocionales

y señala que cuando se enfada con él, repite lo que le dice en ocasiones: "no ha pasado nada", y trata de acariciarla.

Es consciente de las situaciones de peligro. Aunque sea jugando, se pone nervioso si hay violencia, rechazando los ruidos fuertes y los lugares bulliciosos. Se pone rígido cuando se emociona. Tiene muy buena memoria y es ritualista, para salir de casa busca la gorra y un objeto. Presenta miedo al agua, en la playa retrocede cuando la ola se acerca a la orilla. Prefiere estar con adultos que con sus iguales.

## **RESULTADOS DE LA PRIMERA OBSERVACIÓN EN LA SAL DE PSICOMOTRICIDAD.**

Conecta rápidamente con el adulto accediendo al espacio sensoriomotor en busca de la pelota y permite que le quiten los zapatos, mira en situaciones de cercanía, manifiesta ecolalia y retahílas incomprensibles con palabras aprendidas y prosodia característica "¡oh no!", "¡qué es esto!". Su forma de desplazarse es algo insegura y busca en ocasiones como refugio a los adultos. Rehúye ponerse de pie sobre el plinto, acepta saltar con el adulto, con gestos de asombro y con miedo a saltar solo. Tolera la cercanía y compartir el espacio, pero se agobia si se le retiene. Hay ecolalia constante, sigue e imita determinadas acciones. No manifiesta placer sensoriomotor, aunque acepta las actividades propuestas.

Juega con el xilofón, aunque no hay una actividad compartida, aislándose por momentos en sus verbalizaciones o mirándose al espejo. No responde a preguntas. Con los cochecitos también hay uso funcional, pero no desarrolla el juego, ni hay uso simbólico, permanece en la actividad, pero no comprende las propuestas del adulto. En ocasiones, aparece cierta rigidez en los dedos de la mano. Confunde los colores. Aparecen las retahílas y ecolalias mientras manipula las maderas, tolera que intervenga el adulto sin mostrarse muy inflexible en la manipulación, aunque sí muy cuidadoso. Es

consciente de su presencia y de la de su madre, pero raramente la tiene en cuenta. Si lo dejas, juega solo. Con los animales, los nombra y hace diálogos, modificando la entonación según el muñeco (diálogo de películas). Muestra su rechazo a propuestas de peleas entre animales.

Aparece estereotipia de agitación de brazos hacia arriba. Buenas habilidades visoespaciales, encajando formas y realizando puzles, también aquí tolera la participación del adulto pero actúa en paralelo, no hay realmente una actividad compartida, ni miradas significativas. Hay dificultades de comprensión y no solicita ayuda ante las dificultades.

Acepta jugar con los palos a modo de espada mientras el adulto simula el juego, pero abandona rápidamente en cuanto provoca el enfrentamiento. Aparece también con este material el cuidado en unir los extremos, al igual que con las maderas.

Al plantearle hacer un dibujo con los rotuladores, comienza haciendo puntitos, pero pasa a imitar los trazos que se le proponen, aunque no continúa, no comprende cuando la propuesta es algo más elaborada, siendo incapaz de poner nombre a sus producciones. Mientras el evaluador habla con su madre, se abstrae en su juego y en sus diálogos, sin acercarse a ellos, ni tratar de llamar su atención en ningún momento.

Es evidente su dificultad de comprensión y la presencia de conductas del espectro autista, con buen nivel cognitivo. Hablamos con su madre y hacemos explícita nuestra impresión, proponiéndole iniciar el trabajo a partir de sus características, pero ella insiste en la necesidad de un diagnóstico. Ante la demanda de la madre aplicamos una serie de pruebas estandarizadas que vengán a confirmar nuestra impresión. Las pruebas y resultados obtenidos fueron las siguientes:

### **1. ADIR-R (Entrevista para el Diagnóstico del Autismo Revisada).**

El ADIR-R es una entrevista Semi-estructurada clínica que permite una evaluación profunda

de sujetos con sospechas de autismo o algún trastorno del espectro autista. El entrevistador explora tres grandes áreas (Lenguaje/comunicación, Interacción social recíproca y Conducta restringida, repetitiva y estereotipada) a través de 93 preguntas que se le hacen al progenitor o cuidador. Según Sampedro (2006), el ADIR-R, es hoy por hoy, uno de los instrumentos más empleados en investigación.

Los resultados obtenidos tras la realización de la entrevista a su madre, fueron:

- **A: Alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca: 16.** La puntuación de corte para autismo es a partir de 10.
- **B: Alteraciones cualitativas de la Comunicación: 16.** La puntuación de corte es 7.
- **C: Patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados: 9.** Puntuación de corte, 3.
- **D: Alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes: 4.** Puntuación de corte, 1.

### **2. ADOS (Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo).**

El ADOS es un completo sistema estandarizado de observación de la conducta de sujetos con sospecha de Trastornos de Espectro Autista. Las actividades estructuradas de la prueba y los materiales proporcionados ofrecen contextos estandarizados en los que se observan las interacciones sociales, la comunicación y otras conductas relevantes para este diagnóstico. Estructurado en cuatro módulos, cada sujeto es evaluado sólo con el módulo adecuado a su edad y nivel de comunicación verbal.

Los resultados obtenidos tras la aplicación del ADOS fueron:

- **A: Comunicación: 9.** Puntuación de corte, 3.
- **B: Interacción social recíproca: 16.** Puntuación de corte, 6.
- **C: Imaginación y creatividad: 4.**

### 3. WISC-r (Escala de Inteligencia Wechsler para Niños Revisada).

Esta escala ofrece información sobre la capacidad intelectual general del niño (CI Total) mediante la aplicación de pruebas de las principales áreas específicas de la inteligencia (Comprensión verbal, Razonamiento perceptivo, Memoria de trabajo y Velocidad de procesamiento), categorizadas en dos subescalas: verbales (CI Verbal) y manipulativas (CI Manipulativo).

Los resultados se concretan en un CI total de 83, con CI verbal de 59 y CI manipulativo de 111.

### 4. LEITER (Escala Manipulativa Internacional de Leiter).

Se trata de una prueba manipulativa que pretende detectar la inteligencia práctica mediante la resolución de una serie de ejercicios que el sujeto lleva a cabo. Incorpora una valoración del desarrollo a través de un cociente intelectual y también una edad mental, siendo la única escala que lo facilita. Esta escala no contiene ninguna instrucción o respuesta verbal, ni tampoco requiere lectura ni escritura por parte del niño o adolescente por lo que es muy fácil de administrar y puntuar objetivamente. Los resultados ponen de manifiesto un CI de 107, lo que viene a confirmar un nivel intelectual promedio, comparándolo con los resultados del WISC-r, si tenemos en cuenta que en el Leiter no tiene en cuenta el componente verbal.

## OBSERVACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ EN ATENCIÓN GRUPAL.

Según lo explicado, en un estudio anterior (Reguera, 2011), hicimos el seguimiento de tres sujetos con los que se trabajaba en pequeños grupos diferentes, durante dos cursos, utilizando el instrumento previamente elaborado para observar la expresividad psicomotriz en niños con TEA. Al finalizar cada curso escolar,

se seleccionaron nueve sesiones para realizar el estudio, tres por cada trimestre del curso. Del vaciado de datos del instrumento, se elaboraron gráficas comparativas de los dos años para cada una de las categorías, diferenciando a su vez las conductas positivas de las negativas y hallando la media de la frecuencia de cada conducta. En el análisis de las categorías hemos diferenciado como conductas positivas aquellas que hacen referencia a un patrón de desarrollo ajustado, y conductas negativas aquellas más específicas del espectro autista.

En los resultados que hacen referencia a Tomás, en el ámbito de la "Relación y comunicación con los demás", destacamos, atendiendo a las conductas positivas, que mejora algo en su "capacidad para mirar", pero en las demás conductas se iguala más o menos al resultado del año anterior. Si nos referimos a las que hemos considerado como conductas negativas de este ámbito, vemos que aumentó su necesidad de "imponer las ideas" en las interacciones con los otros. Por otro lado, mejora en la "fijación ocular y en la prosodia o entonación monótona". Las demás conductas permanecen más o menos estables.

En relación a las conductas positivas durante el juego, se muestra un poco más "inflexible ante nuevas propuestas" en relación al primer año. En cuanto a las otras conductas, no existen modificaciones relevantes comparadas con el año anterior, es decir, en la "capacidad para compartir el espacio" o el "uso funcional de los objetos". Las conductas negativas de este ámbito aumentan, sobre todo en "la repetición del contenido del juego", en "la imposición de ideas" durante el mismo, en la "observación del juego de los demás sin participar en él" y en el aumento del "juego en solitario", además de aumentar negativamente en la conducta de "agobio ante la cercanía corporal", especialmente por la presencia de un compañero con trastornos de conducta hacia el que manifestaba gran rechazo.

El análisis de las conductas relacionadas con las "habilidades y destrezas motrices en el juego"

ponía de manifiesto una mejora en cuanto a la rapidez o concentración en el momento de descalzarse, y no se observaron cambios significativos en sus destrezas motrices, que eran muy similares a las del año anterior, excepto en las "estereotipias motoras", aunque manifestaba su ansiedad mediante el grito o buscando un refugio en el aislamiento y no con manierismos, tics o conductas motoras similares.

En relación al momento de "vuelta a la calma", los resultados obtenidos casi son similares entre un curso y otro, ya que más o menos se da el mismo número de veces las conductas de "aceptar la búsqueda de un sitio para descansar" y de "aguantar tranquilo" durante este momento de la sesión. En general, acepta bien los límites y normas del psicomotricista, convirtiendo la estructura de las sesiones en verdaderas rutinas. En el caso de Tomás, se observa que durante el último periodo del segundo curso comenzó a negarse a recoger por razones que los psicomotricistas desconocían, y adoptó esta conducta como rutina, quizás porque lo relacionaba con la salida de la sala.

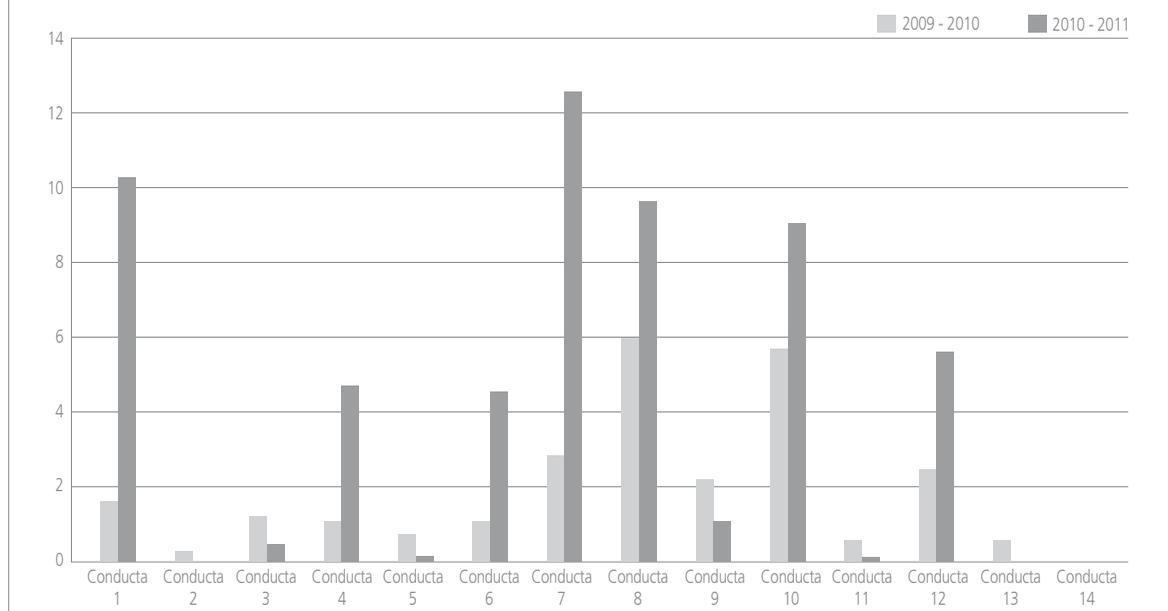
### **OBSERVACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ EN ATENCIÓN INDIVIDUAL.**

Atendiendo a las conclusiones del estudio anterior, valoramos que los resultados referidos a Tomás no coincidían con nuestras expectativas, por lo que decidimos pasar a una atención individual en el siguiente curso como forma de ajustarnos a sus peculiaridades y conseguir mejores resultados.

Utilizando el mismo instrumento de observación, realizamos el seguimiento durante un curso, siendo atendido de forma individual, y comparando los resultados con los obtenidos en la atención grupal del año anterior:

**Gráfico 1**

Representación comparativa de los datos obtenidos en cada curso en referencia a cómo es la relación del sujeto con los demás.

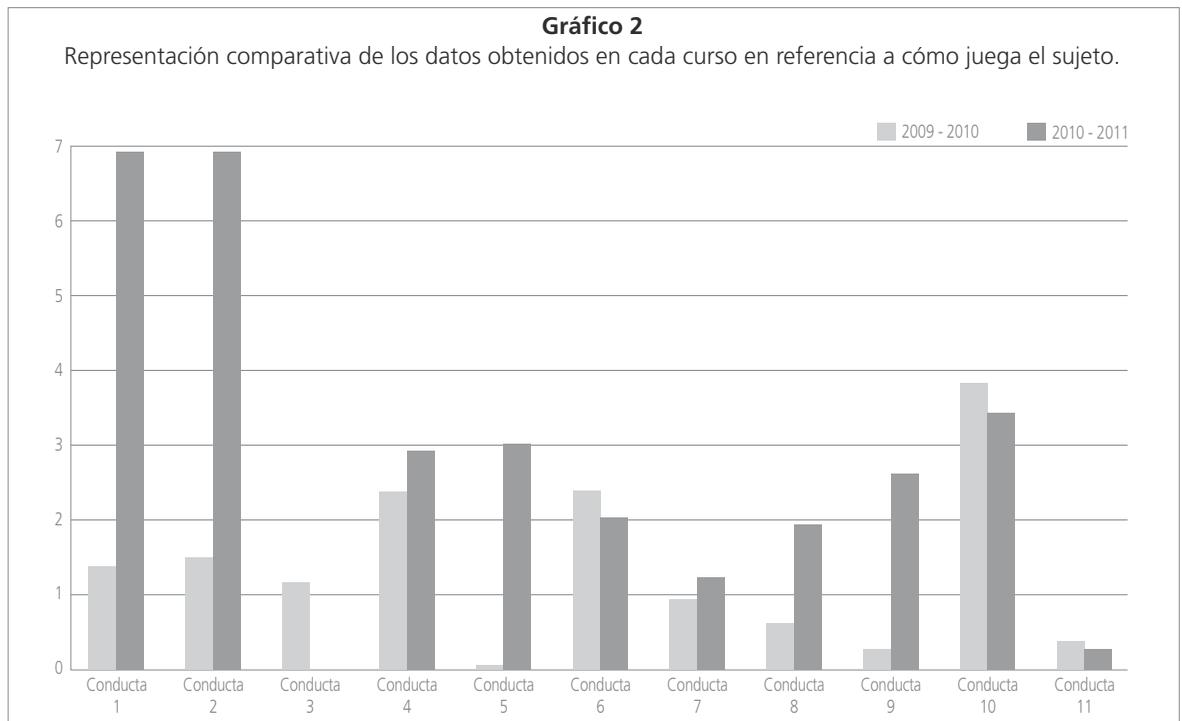


## 1. Relación con los Demás.

Se observa que mejora en casi todos los aspectos, mejorando en su capacidad de mirar y mantener la mirada (conducta 1) y su capacidad para ajustarse a la conversación (conducta 4), ocurriendo fundamentalmente cuando la situación que se le propone es muy estructurada, coincidiendo con el inicio de la sesión; y disminuyendo en aquellas conductas específicas del autismo, que habitualmente interfieren en la comunicación con los demás, lo que supone tener más en cuenta al otro. Sin embargo, su lenguaje se hace más retórico (conducta 6) y con prosodia idiosincrática (conducta 7), aislándose (conducta 10) y mostrando mayor intolerancia (conducta 12) cuando la situación es más abierta, menos estructurada.

**Tabla 1.**

Datos comparativos relativos a cómo es la relación del sujeto con los demás.			
Relación y Comunicación	2009-2010	2010-2011	Diferencia
1. Mira y mantiene la mirada	1,67	10,43	8,76
2. Fijación ocular persistente hacia un objeto	0,33	0	-0,33
3. Expresiones faciales inalterables	1,22	0,57	-0,65
4. Se ajusta a la conversación	1,11	4,8	3,69
5. Preocupación por un centro de interés predominante al expresarse	0,78	0,25	-0,53
6. Lenguaje retórico, específico, sofisticado o muy elaborado	1,11	4,7	3,59
7. Entonación monótona/invariable/prosodia idiosincrática	2,89	12,71	9,82
8. Verbalizaciones o movimientos labiales repetitivos	6,11	9,8	3,79
9. Orientación inapropiada respecto a interlocutores	2,22	1,2	-1,02
10. Se aísla sin mostrar atención a lo que hacen los demás	5,78	9,25	3,47
11. Indiferente a estados emocionales de los demás	0,67	0,125	-0,55
12. Respuesta ante la frustración con el adulto	2,56	5,7	3,14
13. Le cuesta guardar turnos de palabra	0,67	0	-0,67
14. Pregunta algo que ya se ha hablado por no poner atención a la conversación	0	0	0



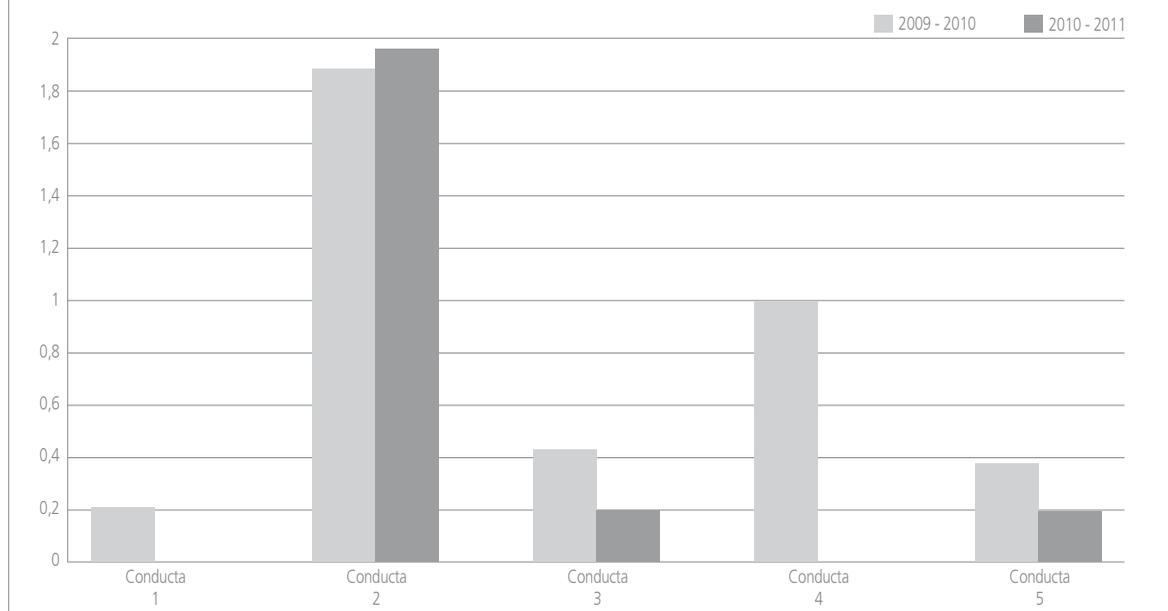
## 2. Capacidad para Desarrollar el Juego.

Se observa que mejora considerablemente su posibilidad para compartir el juego (conducta 1) y el espacio con el adulto (conducta 2), mostrando menos agobio ante la implicación corporal (conducta 3) y, pese a que continúa su tendencia a repetir el contenido del juego (conducta 4), es más flexible ante las propuestas que le hace el adulto (conducta 5), aumentando el uso funcional y simbólico de los materiales (conductas 8 y 9). Sigue persistiendo la necesidad de momentos de juego en solitario (conducta 10), aunque disminuye ligeramente en relación a las situaciones que se daban en el trabajo grupal. Continúa siendo un niño poco agresivo o impulsivo mientras juega.

Datos comparativos relativos a cómo juega el sujeto.			
Cómo juega	2009-2010	2010-2011	Diferencia
1. Es capaz de compartir el juego	1,44	7	5,56
2. Es capaz de compartir el espacio	1,56	7	5,44
3. Muestra agobio ante la cercanía corporal	1,22	0	-1,22
4. Repetitivo en el contenido/tiempo excesivo en 1 activ.	2,44	3	0,56
5. Flexible ante nuevas propuestas de juego	0,11	3,1	3
6. Inflexible ante nuevas propuestas de juego	2,44	2,1	-0,4
7. Imposición de ideas y/o reglas durante el juego	1	1,29	0,29
8. Utiliza de forma funcional el material	0,67	2	1,33
9. Utiliza de forma simbólica el material	0,33	2,7	2,37
10. Juega en solitario	3,89	3,5	-0,39
11. Expresa agresividad o impulsividad en el juego	0,44	0,33	-0,11

**Gráfico 3**

Representación comparativa de los datos obtenidos en cada curso en referencia a la habilidad y destreza psicomotriz del sujeto.



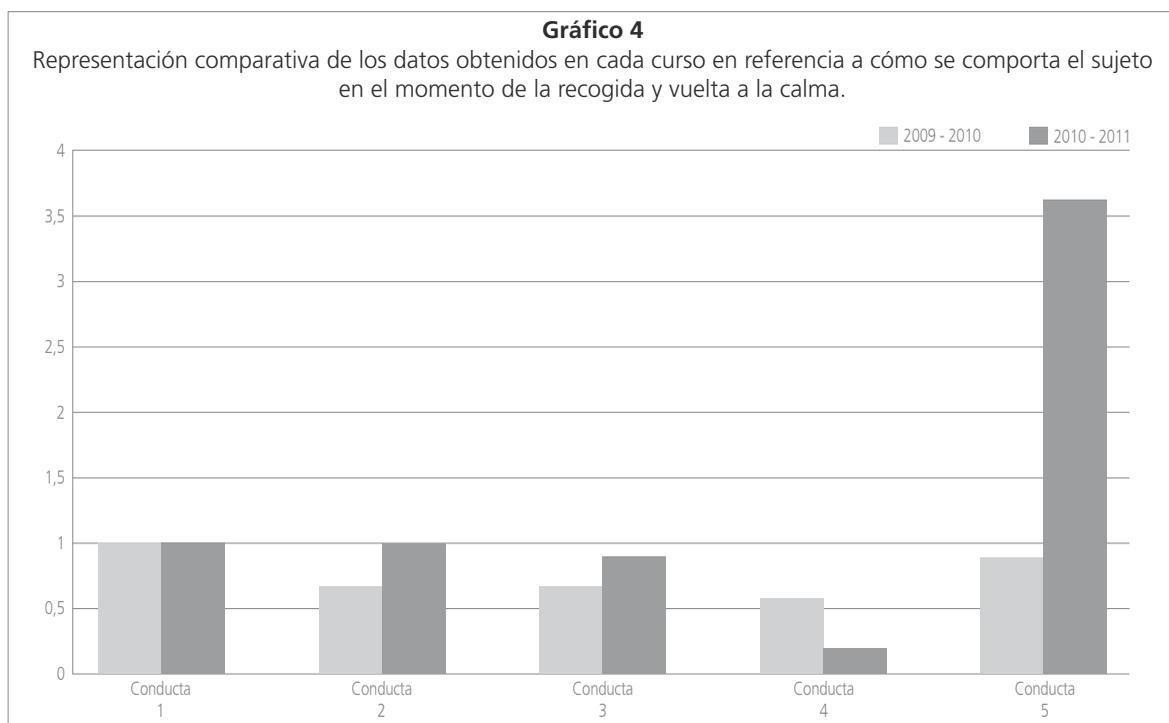
### 3. Habilidades y Destrezas Motoras.

Se nos confirma su falta de impulsividad (conducta 1), mostrando poco interés por el espacio sensorio-motor, probablemente por su torpeza y falta de dominio en la motricidad gruesa (conducta 2), aunque sí mejora su motricidad fina (conducta 4) y continúan disminuyendo las estereotipias motoras (conducta 5).

**Tabla 3**

Datos comparativos relativos a la habilidad y destreza psicomotriz del sujeto

HABILIDAD Y DESTREZA MOTRIZ	2009-2010	2010-2011	DIFERENCIA
1. Impulsividad hacia y en el espacio sensoriomotor	0,22	0	- 0,22
2. Torpeza motora y dificultad en coordinación dinámica	1,89	1,97	0,08
3. Déficit en integración visomotora, coord. óculo-manual	0,44	0,20	-0,24
4. Déficit de motricidad fina	1	0	-1
5. Estereotipias motoras	0,38	0,20	-0,13



#### 4. Momento de Vuelta a la Calma.

Los resultados son similares a los obtenidos cuando se trabajaba en grupo, aceptando la norma de buscar un lugar para descansar (conducta 1) y hacerlo de forma tranquila y en solitario (conductas 2 y 3). Sin embargo, aumentó su rechazo a recoger (conducta 5), necesitando la mediación del adulto. Pensamos que puede ser una manifestación de su rechazo a abandonar el espacio de la sala de psicomotricidad y la vuelta a la realidad.

Datos comparativos relativos a cómo se comporta el sujeto en el momento de la recogida y vuelta a la calma.			
RECOGIDA Y VUELTA A LA CALMA	2009-2010	2010-2011	DIFERENCIA
1. Acepta norma de búsqueda de sitio para descanso	1	1	0
2. Aguanta tranquilo durante el descanso	0,67	1	0,33
3. Descansa sólo	0,67	0,9	0,23
4. Descansa con alguien	0,56	0,2	-0,36
5. Necesita mediación del adulto para recoger	0,89	3,63	2,74

## CONCLUSIONES.

En el caso que nos ocupa, ha sido favorable su atención individualizada, puesto que ha mejorado en el desarrollo de la comunicación y los convencionalismos sociales que se dan durante la misma, sobre todo cuando las situaciones están bien estructuradas y anticipadas adecuadamente, aunque esto no siempre es posible desde nuestra forma de plantear la intervención psicomotriz y la realidad social, donde las situaciones de comunicación suelen darse de forma más espontánea.

También la atención individualizada ha mejorado sus posibilidades de juego compartido y su capacidad de elaboración, así como del uso que hace de los objetos para el desarrollo del mismo, siendo menos inflexible a las propuestas del otro.

No hemos podido modificar su rechazo al espacio sensoriomotor y las posibilidades que ofrece para ponerse a prueba y mejorar su competencia motriz.

- Partir de los contenidos de juegos que él propone para irlos poco a poco flexibilizando con nuestra intervención y ayudando a tener en cuenta las propuestas del otro.
- Procurar que nuestra mediación corporal sea mediante propuestas lúdicas que se vivan de forma placentera, sin forzar la relación cuando no es deseada.
- Presentar el espacio sensoriomotor de forma atractiva, de manera que invite, a través de nuestra participación y expresividad en el juego con su compañero, a explorarlo.
- Mantener los rituales y diferentes momentos de la sesión, para que le ayuden a anticipar lo que va a acontecer.
- Poner palabras a su negativa a recoger, mostrando firmeza y explicando la necesidad de hacerlo para tener la posibilidad de continuar jugando el próximo día.

## REFLEXIONES Y PROPUESTAS.

Pese a que una metodología basada en la relación, el respeto a la espontaneidad y con una propuesta de juego libre, no parezca ser la más adecuada para personas caracterizadas por la inflexibilidad, dificultad para las relaciones sociales y el acceso al simbolismo, los resultados obtenidos con Tomás nos animan a pensar que la psicomotricidad relacional puede ser una estrategia de intervención válida, modificando aquellos aspectos en los que hemos encontrado dificultades, lo que nos lleva a proponer:

- Ir ampliando paulatinamente las posibilidades de relación con sus iguales, a partir de la mediación del adulto, por lo que durante el presente curso hemos pasado a trabajar en pareja, aceptando sus dificultades para manejarse en grupo, sin perder la perspectiva de caminar hacia la inclusión social.
- Reconocer su necesidad, sin agobiarnos ni intervenir, de momentos de juego en solitario, procurando hacérselo explícito.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

**ARNAIZ, P; RABADÁN, M; VIVES, I. (2001):** La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa. Aljibe: Málaga.

**KANNER, L. (1943):** Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, Págs. 217-250.

**RIVIÈRE, A. (2002):** IDEA: Inventario de espectro autista. Fundec: Buenos Aires.

**SÁNCHEZ, J; LLORCA, M. (2008):** Recursos y estrategias en psicomotricidad. Aljibe: Málaga.

**WING, L (1998):** El autismo en niños y adulto. Paidós: Barcelona.

**REGUERA, R. (2011):** Estudio y análisis de la expresividad psicomotriz en niños con síndrome de Asperguer. Una forma de reflexionar para ajustar nuestra respuesta. Artc. Aceptado y pendiente de publicación en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*. Buenos Aires.

**ANEXO - GUIÓN DE OBSERVACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ.**

RELACIÓN Y COMUNICACIÓN CON LOS DEMÁS	R. DE ENT.			JUEGO						VC Y REC.		REP. Y RELATO			
	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'	50'	55'	60'	65'	70'	75'
TIEMPO APROXIMADO															
Mira y mantiene la mirada															
Fijación Ocular persistente hacia un objeto o alguna parte de este (FO)															
Expresiones faciales inalterables															
Se ajusta a la conversación															
Preocupación por un centro de interés predominante al expresarse															
Lenguaje retórico, específico, sofisticado o muy elaborado															
Entonación monótona/ Invariable/Prosodia idiosincrática "robot"															
Verbalizaciones o movimientos labiales rep. sin búsqueda de receptor															
Orientación inapropiada con respecto al/los interlocutores															
Relación repetida, obsesiva con la misma personas (A)															
Relación repetida, obsesiva con la misma personas (I)															
Muestra interés en observar pero no participa en la actividad															
Se aísla sin mostrar atención a lo que hacen los demás															
Imposición de ideas y/o reglas durante la interacción															
Indiferente a los estados emocionales de los demás, déficit empático															
Respuesta ante la frustración con el igual															
Respuesta ante la frustración con el adulto															
Le cuesta guardar los turnos de palabra															
Pregunta algo que ya se ha hablado por no poner atención a la conversación															

PARTE PRINCIPAL: EL JUEGO							
TIEMPO APROXIMADO		5'/20'	10/25'	15'/30'	20'/35'	25'/40'	30'/45'
¿CÓMO JUEGA?	Es capaz compartir el juego						
	Es capaz de compartir el espacio						
	Muestra agobio ante la cercanía corporal/intolerancia al contacto corporal (I)						
	Muestra agobio ante la cercanía corporal/intolerancia al contacto corporal (A)						
	Repetitivo en el contenido del juego/ tiempo excesiv. en 1 sola actividad						
	Flexible (F)/Inflexible(I) ante nuevas propuestas de juego						
	Imposición de ideas y/o reglas durante el juego						
	Utiliza de forma funcional el material						
	Utiliza de forma simbólica el material						
	Observa el juego de los demás desde la distancia, pero no participa						
	Juega en solitario						
	Expresa agresividad o impulsividad en el juego						
¿A qué ha jugado hoy?							
¿ Qué juegos evita?							
Otras observaciones							
HABILIDAD Y DESTREZA MOTRIZ	Impulsividad hacia y en el espacio sensoriomotor						
	Torpeza motora y dificultad en la coordinación dinámica general (C.D.G)						
	Marcha (M), Carrera (C), Salto (S), Tropa (T), Deslizamiento (D), Cuadrip(Cu)						
	Déficit en la integración visomotora, por tanto en la (C.O.M)						
	Lanzamientos (L), Recepciones (R), Pateos (P), Conducciones (C)						
	Déficit de la motricidad fina ( ej: al anudar cuerda, disfrazarse, pintarse...)						
	Capacidad y autonomía a la hora de descalzarse y/o quitarse el abrigo						
	Estereotipias motoras: Balanceos (B), Aleteo de manos y brazos (AMB), Miradas del niño a objetos de reojo (MOR), Frotaciones (F), Saltitos (S)						

VUELTA A LA CALMA Y RECOGIDA		5'/50'	10'/55'
Acepta la norma de búsqueda de sitio para el descanso			
Aguanta tranquilo durante el descanso			
Descansa sólo			
Descansa con alguien (I)			
Descansa con alguien (A)			
Necesita la mediación del adulto para recoger			
¿Dónde descansada y con qué postura?			
REPRESENTACIÓN	Representa el contenido		
	Repetitivo en el contenido de la representación/		
	Acepta la propuesta del material a utilizar en la representación		
	Utiliza de forma funcional el material (Tijeras, rodillo,...)		
	Flexible ante propuestas que le ofrecen iguales o los psicomotricistas		
	Observa y se interesa por la representación de sus compañeros		
	Creatividad en sus producciones ¿Qué tipo de producción realiza, qué es lo que trata de hacer?		
¿Pone nombre a lo que hace? ¿Qué dice haber hecho?			
HABILIDAD Y DESTREZA MOTRIZ	Dificultad en la Motricidad Fina Escritura (E), Recorte(R), Escultura (E), Pintura (P), Dibujo (D)		
	Tipo de prensión: Palmar (P), Digital(D), Pinza digital (PD)		
	Capacidad y autonomía a la hora de calzarse y/o ponerse el abrigo		
	Estereotipias motoras: Balanceos (B), Aleteo de manos y brazos (AMB), Miradas del niño a objetos de reojo (MOR), Frotaciones (F)		