

Creciendo juntos: un acercamiento desde la educación psicomotriz a las personas con espectro autista

Growing together: an approach from the psychomotor education for the people with autistic spectrum

Miguel Llorca Llinares y Josefina Sánchez Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Tenemos la suerte y el inmenso placer de trabajar con niños y niñas en la sala de psicomotricidad. Suerte, porque en los tiempos que corren trabajar en lo que te gusta y para lo que te has formado es relativamente infrecuente, y placer porque poder jugar en un espacio donde el niño puede expresarse libremente y que nos permite intervenir utilizando la implicación corporal, es una «auténtica gozada».

El psicomotricista tiene la posibilidad de utilizar su cuerpo, recurso primario para conseguir la empatía y la comunicación, y el juego, herramienta básica de intervención para favorecer el desarrollo global del niño. El niño y la niña acuden felices a la sala de psicomotricidad porque saben que van a jugar y tienen a un adulto disponible corporalmente y decidido a implicarse en sus juegos. Si a la dicha de actuar unimos el reto profesional que supone enfrentarte a la globalidad del niño, obligándonos a acudir a otros compañeros y a otras disciplinas para encontrar explicaciones sobre su acción, es fácil llegar a la confluencia de intereses, porque ellos y nosotros nos sentimos reconocidos y con la sensación agradable de crecer juntos.

Todos nos han ayudado a crecer, pero en este artículo queremos detenernos a compartir lo que nos han aportado esos niños y niñas que no tienen interés por jugar, que deambulan por la sala sin prestar atención a los objetos o a sus compañeros, que no nos buscan, no muestran ningún tipo de intención comunicativa, encerrándose en sus estereotipias y conductas de aislamiento, esos que podríamos englobar dentro del espectro autista con la única finalidad de entender su especificidad para dar una respuesta más ajustada.

Para nosotros ha sido muy enriquecedora la experiencia porque nos ha llevado a reflexionar sobre cómo poder conseguir los objetivos de la psicomotricidad, referidos al desarrollo de la comunicación, la creatividad y el acceso al pensamiento

operatorio (Aucouturier, 1985), al trabajar precisamente con personas caracterizadas por sus dificultades en la comunicación y la interacción social, la falta de juego creativo y uso simbólico de los objetos, unida a su incapacidad para interpretar los estados mentales de las otras personas y de representar sus vivencias.

Nos vimos en la necesidad de buscar información desde otros ámbitos y seguimos teniendo la necesidad una propuesta específica de intervención por la vía corporal. Encontrarla entre todos nos ayudará a crecer en nuestro ejercicio profesional como psicomotricistas. Pasar del placer de la acción al placer de pensar es lo que queremos hacer al contarles nuestras reflexiones.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ

Tratando de sistematizar la ayuda que desde la sala de psicomotricidad podemos aportar a las dificultades manifestadas por las personas con espectro autista, utilizaremos como guía el inventario diseñado por Ángel Rivière (1997) que las agrupa en cuatro escalas.

1. Dificultades en el Desarrollo Social

La primera escala hace referencia a los trastornos del desarrollo social que se manifiestan mediante dificultades para las relaciones sociales, en las capacidades de referencia conjunta y en las capacidades intersubjetivas y mentalistas. Ante estas dificultades el niño debe encontrar un adulto que le «escuche», que le acepte, que esté disponible para responder a sus necesidades, que se haga visible para conectar con sus intereses y modo de relación. Escuchar es intentar el acercamiento corporal como forma de juego muy primaria y placentera compartida con el otro, pero también es respetar la distancia permitida y «reconocerle» con la mirada o la voz, también es proponerle situaciones o materiales partiendo de sus gustos o intereses, también pueden ser otras muchas cosas que nos permitan, en función de sus peculiaridades, abrirles a la relación, al reconocimiento del otro porque se siente reconocido.

Las dificultades referidas al desarrollo social, dependiendo de las características del niño o niña, se manifiestan por la falta de interés por las personas (intersubjetividad primaria), mostrándose el individuo completamente aislado; o por un déficit de la intersubjetividad secundaria que afecta a la calidad de las relaciones manifestada por la ausencia de acciones conjuntas y conductas declarativas; o la alteración de una capacidad cognitiva muy esencial como es atribuir mente e inferir los estados mentales de las personas.

La respuesta ante estas dificultades pasa necesariamente por hacernos presentes en la vida del niño, conseguir la empatía necesaria para sacarlo de su soledad, procurando relaciones placenteras, de forma que primeramente nos reconozca y luego nos busque para jugar, accediendo al desarrollo de la intersubjetividad primaria y secundaria.

Reflexionar sobre las pautas de desarrollo normalizado nos ayudará a elaborar las estrategias adecuadas de intervención. Ajuriaguerra (1993), partiendo de los planteamientos de Wallon (1978) sobre la función tónica, nos habla de la importancia del diálogo tónico como elemento facilitador de las primeras reacciones emocionales y comunicativas del bebé.

Conseguir ese diálogo tónico dependerá de nuestra disponibilidad corporal para el contacto o de nuestra capacidad de utilizar los mediadores corporales de la relación tales como la mirada, la voz y el gesto. Se trata, ni más ni menos, de utilizar las estrategias que utiliza inicialmente la madre para entrar en relación con su hijo. Ella escucha y observa, interpretando las demandas de su hijo, y responde, mediante la implicación corporal, a sus necesidades. Si el gesto de señalar para pedir no surge espontáneamente, se lo moldeamos buscando la respuesta emocional

Una vez conseguida la empatía tónica se pueden proponer juegos circulares, juegos de estructura muy básica con respuesta contingente ante cualquier iniciativa del niño que demande continuidad, lo que genera modelos elementales de anticipación y de intencionalidad en la acción: te hago cosquillas y espero a que me mires, tomes mis manos o pidas más, para hacértelas nuevamente. Los juegos circulares nos permiten ir introduciendo juegos de anticipación: una canción que lleva asociada determinados movimientos; los turnos y la imitación: ahora tú, ahora yo, procurando ir añadiendo la utilización de objetos en estos turnos, inicialmente con juguetes de fácil manipulación que le resulten atractivos y que, en ocasiones, pueden implicar demanda de ayuda, favoreciendo el interés por la otra persona y la toma de conciencia de la existencia del otro. Inicialmente puede hacer un uso instrumental del adulto pero, partiendo de su interés, podemos propiciar la «espera programada», lo que favorece que busque estrategias, con nuestra ayuda, para que señale, nos mire o se acerque. Tener paciencia para que una vez que hay empatía tónica (por experiencias recíprocas de placer) se produzcan acercamientos o demandas, lo que requiere del psicomotricista un posicionamiento en un modelo competencial y de una lectura rápida y certera acerca de la intencionalidad, no tan clara en los niños con autismo

Debemos crear situaciones que faciliten el encuentro de la mirada, como puede ser apagando una vela, haciendo pompas de jabón o buscando encuentros cuerpo a cuerpo donde puede darse una confluencia de tonos y miradas.

En todo momento emplearemos términos mentalistas durante el desarrollo del juego para ayudar a la toma de conciencia de la presencia del otro y de sus propios estados emocionales, haciendo de espejo del niño. Esto también lo podemos hacer si realizamos la lectura de un cuento al finalizar la sesión o el momento de verbalización sobre lo vivido.

Desde un punto de vista didáctico, aunque es difícil concretar las propuestas cuando el planteamiento de intervención es global partiendo de los intereses del niño, la respuesta en las diferentes dimensiones del Desarrollo Social podría quedar reflejada en el siguiente cuadro.

TRASTORNOS DEL DESARROLLO SOCIAL		
Dimensiones	Dificultades	Intervención Psicomotriz
Relaciones sociales	Desde el aislamiento completo a las dificultades para relacionarse con iguales.	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad corporal para el contacto. • Utilización de los mediadores corporales de la relación. • Juegos circulares. • Juegos de anticipación. • La imitación.
Referencia conjunta	Desde la ausencia de acciones conjuntas a la presencia de atención y acción conjunta, pero no de preocupación conjunta.	<ul style="list-style-type: none"> • Acción Compartida: Turnos, imitación, reciprocidad básica. • Situaciones que propicien el encuentro de miradas. • Espera programada: demandas de ayuda.
Capacidades intersubjetivas y mentalistas	Desde la ausencia de intersubjetividad primaria a la conciencia de que otras personas tienen y emplean términos mentalistas con dificultades para ajustarse a la complejidad de las interacciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo de términos mentalistas. • Propiciar situaciones de juego que se vivan de forma placentera. • Lectura de cuentos. • Aprovechar los rituales de entrada y salida para poner palabras a los estados de ánimo y a las emociones vividas.

2. Dificultades en la comunicación y el lenguaje

La segunda escala se centra en los trastornos de la comunicación y el lenguaje, con tres dimensiones referidas a las dificultades en las funciones comunicativas, dificultades en el lenguaje expresivo y dificultades en el lenguaje receptivo.

Al igual que en la escala anterior, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje se ve dificultado por las limitaciones en la intersubjetividad y la posibilidad de acceder a lo simbólico, ya que la comunicación se realiza mediante significantes y no por medio de actos instrumentales, exigiendo la función declarativa alguna noción intersubjetiva de los «otros» como seres con experiencia interna y, por tanto, como capaces de compartir la experiencia propia (Rivière, 1977).

Ante las dificultades en este ámbito, la educación psicomotriz nos permite interpretar la expresividad del niño como la forma que tiene de «decirse» ante los demás. Las posibilidades de comunicarnos, de hacernos entender, surge mucho antes que la palabra, siempre que el niño encuentre un adulto que se ajuste a su peculiar forma de comunicarse corporalmente. Primeramente el diálogo tónico, luego la realización de movimientos y gorgojeos a los que el adulto pone palabras; a medida que controla sus movimientos, señala y gestualiza y, finalmente, cuando hay un cierto dominio del propio cuerpo, surge la palabra, posibilidad de comunicación que trataremos de

seguir desarrollando a partir de las interacciones que se producen en el juego, sin olvidarnos, si fuera necesario, de los gestos, expresiones faciales, tono de voz o signos de sistemas alternativos de comunicación.

Tratando de concretar las estrategias de intervención para cada dimensión nos planteamos, ante la ausencia de comunicación, crear la necesidad de comunicarse partiendo del interés mostrado por el niño o la niña. Dejamos que el niño juegue con su objeto preferido y luego se lo quitamos situándolo fuera de su alcance, lo que propicia que nos demande ayuda para volver a tenerlo. Puede que al principio nos utilice de forma instrumental, como quien coge una silla a la que subirse para poder alcanzar lo inalcanzable, pero al estar el objeto en alto facilita el que podamos moldear el gesto de señalar y pongamos palabras a su deseo, una vez aprendido este gesto exigimos que nos mire, apareciendo la triangulación que implica el reconocimiento como persona que puede responder a su deseo. En ocasiones no es el objeto «lo deseado» sino la dinámica de relación que establecemos con el niño lo que puede llevarle a buscarnos para solicitar ayuda o la continuidad de un juego.

A medida que progresa en sus demandas más comunicativas, si hay posibilidades de desarrollar el lenguaje le pedimos que denomine ese objeto o situación, en caso contrario cabe la posibilidad de utilizar cualquier sistema alternativo de comunicación. En otras ocasiones creamos situaciones que impliquen demanda de ayuda (espera programada) poniendo el objeto deseado dentro de un recipiente (caja, armario...) con dificultades para acceder a su contenido, o interferimos con nuestra presencia la realización de una actividad que le resulta placentera como, por ejemplo, sentarnos en el minitramp para que solicite que nos quitemos y pueda saltar. Estas propuestas también son válidas para demandar la repetición de actividades que impliquen al adulto, como pueden ser los juegos de estimulación laberíntica.

En relación a las dificultades referidas al lenguaje expresivo, según los casos, jugamos con sus emisiones sonoras, ecológicas o palabras descontextualizadas para tratar de dotarlas de sentido y que se ajusten al contexto de juego, buscando la complicidad con su modalidad comunicativa, aunque en otras ocasiones es mejor obviarlas para procurar la extinción. Es también importante registrar, hacer un análisis funcional, darnos cuenta de cómo esos sonidos o verborrea sin sentido aparente pueden reflejar un estado emocional o si se producen ante determinadas situaciones, estimulaciones, buscando la funcionalidad comunicativa subyacente y tratando de ajustarla para darle un sentido compartido.

Con la finalidad de enriquecer su vocabulario podemos denominar los objetos que le interesan o utiliza. También debemos propiciar la interacción entre iguales, andamiando el lenguaje existente, mediante situaciones de juego compartido en espacios limitados, siendo ideal el momento de la representación con propuestas de elaboración conjunta o necesidad de demandar material para su realización.

Es interesante favorecer su participación en los rituales de entrada y salida, para expresar, mediante los recursos comunicativos de que disponga, las normas, sus deseos o sus vivencias. Puede gesticular, decir una palabra o simplemente señalar con lo que jugó, con quién lo hizo o dónde lo hizo, ofreciéndole el apoyo que precise y que a veces pasa porque seamos nosotros lo que pongamos palabras o gesticulemos y se limite a asentir o negar.

Para facilitar la comprensión debemos procurar controlar nuestro propio lenguaje, evitando la verborrea que sólo genera confusión y, en ocasiones, la aparición de

ecolalias porque el niño no comprende lo que tratamos de decirle con nuestro lenguaje tan elaborado, por lo que debemos hablar lo menos posible (hay otras formas de comunicar más corporales), evitando las frases largas, comenzando por órdenes sencillas, apoyándonos en palabras claves y gestos que ayuden a comprender dichas órdenes, teniendo muy en cuenta que el lenguaje debe ir asociado a la acción, que esté muy contextualizado, referido al momento concreto en el que nos encontremos.

Podemos utilizar la modulación del tono de voz para indicar la aceptación o prohibición de sus conductas o para expresar y ayudarle a entender nuestro estado de ánimo.

Otro recurso útil para facilitar la comprensión e incluso la expresión es la utilización de fotos, dibujos o vídeos de las sesiones en el momento de comentar las situaciones vividas en grupo.

Como resumen de lo expresado en este ámbito, presentamos el siguiente cuadro.

TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE		
Dimensiones	Dificultades	Intervención Psicomotriz
Funciones comunicativas	Desde la ausencia de comunicación o conducta instrumental a la conducta comunicativa para cambiar el mundo físico, sin intención declarativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Espera programada: Los objetos deseados fuera de su alcance o con dificultades para acceder a su contenido. • Utilizar sistemas alternativos de comunicación. • Juegos de estimulación laberíntica y esperar gestos anticipatorios que demanden repetición.
Lenguaje expresivo	Desde el mutismo total o funcional a la posibilidad de conversar aunque muy lacónicamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar con sus emisiones sonoras, ecolálicas o palabras descontextualizadas. • Realizar un análisis funcional. • Denominar los objetos que le interesan o utiliza. • Propiciar las interacciones entre iguales, mediando en estas relaciones. • Crear situaciones de juego compartido en un espacio limitado. • Favorecer la participación en los rituales de entrada y salida.
Lenguaje receptivo	Desde la tendencia a ignorar el lenguaje, a la capacidad de comprender conversaciones pero sin diferenciar el lenguaje literal del intencional.	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar frases largas, hablando lo menos posible inicialmente. • Lenguaje asociado a la acción. • Comprensión de órdenes sencillas: palabras y gestos. • Utilizar el tono de voz para indicar prohibición o estado de ánimo. • Lenguaje asociado a la acción. • Utilizar el vídeo, fotos, dibujos... para comentar las situaciones vividas en grupo.

3. Dificultades en la anticipación y flexibilidad

La tercera escala del inventario del espectro autista (Rivière, 1997) incluye las dimensiones referidas a las competencias de anticipación, flexibilidad mental y comportamental, y sentido de la actividad propia.

En relación a las dificultades para anticipar ya hemos comentado la importancia de los juegos circulares (con una estructura muy básica que se repite) y de anticipación como favorecedores de la aparición de las pautas de comunicación intencionada y el desarrollo de los primeros esquemas en el niño.

Sin embargo, los niños y niñas con dificultades o limitaciones en la formación de esquemas y el uso de ellos, tienen la necesidad de preservar su entorno sin cambios para no sentirse angustiados, no adquieren la flexibilidad necesaria para ajustar sus representaciones mentales a una realidad diferente, por lo que, cuando hablamos de niños y niñas con espectro autista, podemos encontrarnos con niños con falta de conductas anticipatorias, incluso en las situaciones más cotidianas, o que manifiestan preferencia por un orden claro y un ambiente predecible.

La sala de psicomotricidad, como lugar favorecedor de la espontaneidad del niño, puede parecer un lugar poco apropiado para abordar estas dificultades, sin embargo, la adecuada organización espacio-temporal de la sesión puede ayudar a que el niño no se sienta perdido, sin tener que recurrir a *programas psicomotores* excesivamente rígidos y ajenos a los intereses del niño.

Los rituales y la organización del espacio de la sala favorecen que el niño no se sienta perdido, se le facilita una estructura que le da seguridad porque tiene unos signos claros que le ayudan a anticipar.

Los niños y niñas autistas se caracterizan por la dificultad para encontrar el sentido a sus acciones y a las de los demás, incapaces para encadenarlas con un propósito final y tener un proyecto de vida (Ventoso y Osorio, 1997), lo que parece estar relacionado con los déficit en coherencia central (Frith, 1991) que le dificulta la integración de la información para dar sentido a los distintos momentos de la sesión. A su vez, los déficit en funciones ejecutivas dificultan la planificación de conductas dirigidas a una meta concreta, organización, inhibición de respuestas inapropiadas y perseverativas y flexibilidad (Ventoso y Osorio, 1997).

Con la intención de ayudar a dar sentido y planificar sus acciones, al llegar a la sala los niños y niñas se sientan en un lugar determinado, siempre el mismo, y hay un lugar para poner los zapatos, un lugar donde esperar a que estemos todos preparados para contar hasta tres y empezar a jugar. Si las características de los niños y niñas del grupo nos lo permiten, este tiempo de espera se podrá prolongar para recordar las normas y para hacer un pequeño proyecto: a qué vas a jugar y con quién.

En el tiempo de juego hay un espacio delimitado para el juego sensoriomotor, tratamos de crear espacios para los juegos de contenido simbólico, habitualmente delante del espejo, un lugar para la representación, otro para descansar, etc, espacializamos a medida que se van desarrollando los distintos momentos de la sesión, pero siempre utilizando los mismos referentes.

La música nos ayuda a anticipar el tiempo de vuelta a la calma y el de recoger, para finalizar la sesión en el lugar donde la empezamos y poder hablar o ponernos los zapatos. Nos sentamos en el banco de salida hasta que estemos todos y nos vamos

a la clase o viene mamá o papá a buscarnos. De este manera con esta estructuración espacial y secuenciación temporal ayudamos a desarrollar las capacidades de anticipación, sin generar angustias, procurando introducir pequeñas modificaciones en la medida que el niño se manifieste seguro.

Las dificultades en flexibilidad mental y comportamental también guardan relación con los déficit de anticipación y habitualmente, dependiendo de su nivel intelectual, se manifiestan como estereotipias motoras, en los menos competentes, o contenidos mentales inflexibles y obsesivos, en los sujetos de inteligencia normal.

Frente a la inflexibilidad comportamental, en concreto las conductas que se manifiestan como estereotipias motoras, nos planteamos la imitación, siguiendo las sugerencias de los programas de imitación y contraimitación de Klinger y Dawson (1992), imitar sus movimientos como forma de conectar con esa persona que está abstraída en su repetición, hacer de espejo para luego moldear su estereotipia, introduciendo rupturas o cambios de ritmo. También puede resultar válido dar sentido lúdico a sus movimientos buscando la complicidad que le lleva a tener presente al otro.

En ocasiones la inflexibilidad se manifiesta a través del juego repetitivo, saltar una y otra vez, realizar el mismo recorrido, repetir una secuencia aprendida de juego, etc. En estos casos, tratamos de introducir modificaciones graduales insertándonos en el juego para desarrollar los personajes o proponer otras alternativas.

Las dificultades para ajustarse a los diferentes momentos de la sesión y a organizar el espacio en relación a los materiales y su posibilidad de uso, nos obliga a desarrollar previamente ciertas capacidades de anticipación (como explicamos al inicio de este apartado) antes de introducir modificaciones en los rituales o presentación de materiales, lo que haremos de forma gradual.

La inflexibilidad mental se evidencia por los argumentos de su juego, siempre el mismo, una y otra vez, incluso casi con las mismas palabras y acciones. A veces no nos queda más remedio que frustrar y no hacer caso a su verborrea y retirar el material que utiliza, con la esperanza de que al introducir otro varíe el contenido de su juego. Antes de llegar a la frustración, tratamos de introducirnos en su juego y, a partir del análisis de su contenido, adoptar un rol que le ayude a evolucionar, interpretando un papel que le facilite el acceso al juego simbólico más elaborado (Aucouturier, 1985), procurando a la vez mediar en las relaciones con sus iguales, acercándonos a su juego o invitando a que participen en el nuestro.

La última dimensión de esta escala se refiere a las dificultades en el control de la actividad propia, cuestión que abordamos a continuación.

La carencia de esquemas para organizar secuencias activas en función de metas anticipadas se traduce en la emisión de acciones sin propósito (Rivière, 1997), es el correteo incesante que manifiestan algunos niños y niñas cuando entran a la sala, habitualmente de puntillas como si quisieran escapar de la realidad sin poner los pies en la tierra, deambulan de un lugar a otro sin mostrar interés por nada. En estos casos, cuando la desconexión está tan acentuada, lo prioritario es conseguir un vínculo entre él y nosotros, que nos tenga presente (algo hemos comentado al hablar de las dificultades en el desarrollo social), por lo que inicialmente lo acompañamos en su hiperactividad, pasamos a provocar y buscamos complicidad, para, poco a poco, actuar de forma disimétrica reduciendo nuestra movilidad y

tono de voz, tratando de contrarrestar conductas como el correteo, los gritos, la impulsividad...

Es prioritario conseguir la empatía para que nos tenga en cuenta y seamos un referente, de manera que con nuestra conducta disimétrica actuemos como modelos de control de su propia actividad. A medida que va consiguiendo controlar su actividad propia pasamos a introducir materiales llamativos procurando un uso funcional de los mismos apoyando, si fuera necesaria nuestra intervención, con la técnica de encadenamiento hacia atrás (Lovaas, 1989), dando el máximo apoyo inicialmente, para irlo retirando paulatinamente.

El resumen de lo comentado en este apartado queda recogido en el siguiente cuadro:

TRASTORNOS DE LA ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD		
Dimensiones	Dificultades	Intervención Psicomotriz
Competencias de anticipación	Desde la falta de indicios anticipatorios en situaciones cotidianas hasta el desarrollo de algunas capacidades para regular su propio ambiente y manejar los cambios.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar el espacio y tiempos de la sesión. • Los rituales de sala, que delimiten bien el inicio y final de la sesión. • La música como señal anticipatoria de los diferentes momentos de la sesión.
Flexibilidad mental y comportamental	Desde el predominio de las estereotipias motoras simples a los contenidos obsesivos y limitados de pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Imitar y moldear las estereotipias motoras hasta reducirlas. • Dotar de sentido lúdico a sus estereotipias, buscando la complicidad. • Introducir modificaciones graduales en las situaciones de juego repetitivo. • Implicarnos en el juego y mediar en las relaciones. • Introducir modificaciones en los rituales o presentación de materiales.
Control de la actividad propia	Desde el predominio masivo de conductas sin meta hasta ejecutar tareas con cierto grado de autonomía.	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento disimétrico. • Apoyo necesario ante consignas de acción funcional.

4. Dificultades de Simbolización

La última escala del IDEA (Inventario del Espectro Autista) plantea tres dimensiones en relación a las dificultades en las competencias de ficción e imaginación, a las capacidades imitativas y, a la capacidad de crear significantes, todas ellas asociadas a las limitaciones simbólicas e intersubjetivas de las personas autistas.

En los niños y niñas autistas se produce un desfase evolutivo que impide el desarrollo de las competencias imitativas y de juego simbólico (que aparece entre los 18 meses y los 4-5 años), debido a las importantes limitaciones para reflejar un sentido de la «identidad del otro» que, en definitiva, es una expresión fundamental de intersubjetividad (Rivière, 1997) y por otra parte, por sus dificultades para procesar la información social y extraer claves para el desarrollo de los contextos sociales y comunicativos.

En expresión de U. Frith (1991) los niños y niñas autistas crecen un «mundo literal», donde no es posible «suspender» las propiedades y características de las realidades físicas presentes para imaginar mundos alternativos, afectando a su capacidad para crear significantes, que en un desarrollo normal pasarían por la creación de gestos comunicativos protoimperativos y protodeclarativos entre los 9-12 meses (suspender pre-acciones); creación de símbolos enactivos entre los 12-18 meses (suspender acciones instrumentales), que son la base del juego funcional; la creación de juego de ficción que empieza a aparecer entre los 18-24 meses (suspender propiedades reales de los objetos y las situaciones); y la posibilidad de crear metáforas o comprender que las creencias de las personas en situaciones concretas no tienen por qué corresponderse con las situaciones (suspender las representaciones de la realidad).

Tratar de trabajar en el desarrollo de las competencias de ficción e imaginación, facilitando el acceso al juego simbólico, resulta una tarea complicada para los niños y niñas con espectro autista como lo demuestran los programas reseñados por Fortea (2001) en su trabajo sobre «el desarrollo del juego en autismo». Tanto las investigaciones de Baron-Cohen y sus colaboradores (1997) como las de Canal y Rivière (1995) en las que se aplicaban programas para la enseñanza del juego simbólico, llega a la conclusión de que el juego de ficción espontáneo no mejora significativamente por efecto de la enseñanza, aunque plantean la importancia de continuar con estas actividades, no sólo para que disfrute y aprenda a manipular de modo convencional los objetos, lo cual es muy importante, sino que también se debe de tratar de que el niño aprenda a mostrar esas sensaciones positivas y a compartirlas con las de los demás, ya que sólo así se avanzará en la socialización plena del niño autista.

Tampoco par nosotros resulta fácil este trabajo desde la sala de psicomotricidad. La mayoría de las estrategias a desarrollar frente a estas dificultades las hemos ido comentando en apartados anteriores. Con la intención de no ser reiterativos, en líneas generales podríamos decir que frente a las dificultades de simbolización, la educación psicomotriz nos permite inscribirnos en el juego del niño para hacerlo evolucionar desde la simple manipulación del objeto al uso funcional de los mismos, o a su uso en situaciones más elaboradas de juego simbólico, empezando quizás por situaciones presimbólicas que se derivan de los juegos de persecución, el aparecer y desaparecer, entrar y salir, llenar y vaciar, construir y tirar, que inician al niño en la comprensión de la suspensión y aparición del objeto/sujeto. Es fundamental la ayuda del adulto que desarrolla modelos de juegos o de mediador en las interacciones entre iguales para favorecer la integración y evolución en el juego.

De forma resumida y concretadas a cada dimensión, reflejamos las estrategias de intervención en el siguiente cuadro.

TRASTORNOS DE LA SIMBOLIZACIÓN		
Dimensiones	Dificultades	Intervención Psicomotriz
Competencias de ficción e imaginación	Desde la ausencia completa de juego funcional o simbólico hasta la capacidad compleja de ficción pero que se suele emplear como recurso de aislamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de contenido pre-simbólico: aparecer/desaparecer, persecuciones, apilar/tirar, llenar/vaciar... • Utilización funcional de juguetes, evitando el uso repetitivo y no ajustado al contexto. • Andamiaje del juego simbólico, utilizando inicialmente juguetes que reproduzcan objetos reales para facilitar su desarrollo.
Capacidades de imitación	Desde la ausencia completa de conductas de imitación hasta el establecimiento de la imitación pero con ausencia de modelos internos.	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar de conseguir la atención actuando como espejo de las conductas del niño o niña. • Procurar conductas de imitación en situaciones de interacción.
Capacidad de crear significantes	Desde la incapacidad para crear gestos comunicativos hasta la imposibilidad de comprender los estados mentales ajenos o propios que no se corresponden con la realidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestos comunicativos. • Juego funcional. • Juegos presimbólicos. • Juegos de ficción. • Estados mentales.

CONCLUSIÓN

No ha sido fácil para nosotros enfrentarnos a las dificultades de las personas con espectro autista en la sala de psicomotricidad, la ventaja que hemos tenido es la especificidad de nuestra intervención por la vía corporal, canal primario y básico de comunicación entre los seres humanos, además de la posibilidad de crear contextos significativos, en situaciones lo más naturales y menos restrictiva posible como son los momentos de juego que se propician en la sala.

Evidentemente no hemos querido con este artículo plantear una propuesta cerrada de intervención psicomotriz, sino plasmar nuestra experiencia de trabajo con niños y niñas especiales que requieren respuestas especiales, para adaptarse a sus posibilidades, sin que esto implique renunciar a una metodología basada en el juego espontáneo.

Es una propuesta para el ámbito educativo. No queremos hablar de reeducación o terapia psicomotriz porque nuestro planteamiento sobre la educación implica ayudar a progresar al individuo en su globalidad, teniendo en cuenta sus características, lo que no implica necesariamente una estrategia específica de intervención, sino buscar

metodologías que sean útiles para todo el grupo porque las estrategias que proponen sean fácilmente adaptables a las diferentes realidades. Estos requisitos los cumple una propuesta basada en el juego y con la participación de un educador como agente de un itinerario madurativo.

BIBLIOGRAFÍA

Ajuriaguerra, J. (1993): Organización neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y a las formas precoces de comunicación. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, nº 45, pp 45-58. Citap. Madrid.

Aucouturier, B. (1985): *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Científico Médica. Barcelona.

Baron-Cohen, S. (1997): Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, nº 5, pp.139-148.

Canal, R. y Rivière, A. (1995): *Conducta de juego y expresiones emocionales de niños autistas no verbales en una situación natural de interacción*. Congreso internacional de Barcelona.

Forte, M^a S. (2001): Desarrollo del juego en autismo. En APANATTE: *Intervención Educativa en Autismo*, pp, 75-87. Asociación de padres de niños autistas de Tenerife.

Frith, U. (1991): *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Alianza. Madrid.

Klinger, L.G y Dawson, G. (1992). Facilitating early social and communicative development children with autism. En Warren, F.S. y Reich, J. (eds.). *Causes and effects in communication and language intervention. Vol I*, pp.157-186. Paul H. Brookes. Baltimore.

Lovaas, O.I. (1989): *Enseñanza de niños con trastornos del desarrollo*. Martínez Roca. Barcelona.

Rivière, A. (1997): Tratamiento y definición del espectro autista I y II.. En Rivière, A. y Martos, J. (comp.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Ministerio de trabajo y Asuntos sociales. Madrid.

Ventoso, R. y Osorio, I. (1997): El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas autistas. En Rivière, A. y Martos, J. (comp.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Ministerio de trabajo y Asuntos sociales. Madrid.

Wallon, H. (1978): *Del acto al pensamiento*. Psique. Buenos Aires.

RESUMEN:

Planteamos estrategias de intervención educativa para personas con espectro autista desde la reflexión de nuestra práctica en la sala de psicomotricidad. Nos apoyamos en una concepción metodológica basada en los principios de la práctica psicomotriz de André Lapierre y Bernard Aucouturier, pero también teniendo en cuenta las aportaciones teóricas de autores del campo del autismo.

Teniendo como guía las escalas del Inventario de Espectro Autista, diseñadas por Ángel Rivière, analizamos lo que podemos aportar desde la educación psicomotriz al tratamiento de las personas con dificultades en el desarrollo social, la comunicación y el lenguaje, las capacidades de anticipación y flexibilidad comportamental, y dificultades en la simbolización.

PALABRAS CLAVES:

Espectro autista, Educación Psicomotriz, Juego, Intersubjetividad, Simbolismo, Comunicación, Disponibilidad corporal, Empatía, Diálogo tónico.

ABSTRACT:

We show some different educational contribution strategies to people with autism spectrum from the reflection of our practice in the psychomotricity room. We are supported in a methodological conception based on the André Lapierre and Bernard Aucouturier first notions of their psychomotor practice, but also taking into account the theoretical contributions from other authors in the autism area.

Having as a guide the scales of the Autistic Spectrum Inventory, designed by Ángel Rivière, we analyse what we can provide from the psychomotor education to the treatment of people with difficulties in the social development, the communication and the language, the anticipation and flexibility behaviour, faculties, and difficulties in the symbolization.

KEYWORDS:

Autistic spectrum, psychomotor education, game, intersubjectivity, symbolism, communication, corporal availability, empathy, tonic dialogue.

DATOS DE LOS AUTORES:

Miguel Llorca Llinares es profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna. Ha trabajado e investigado sobre práctica psicomotriz, educación especial e integración educativa. Autor de publicaciones sobre estos temas. Coordinador del Seminario Permanente de Psicomotricidad y del convenio de colaboración entre la Universidad de La Laguna y las asociaciones de padres de niños con discapacidad. Director del Máster de Psicomotricidad.

Josefina Sánchez Rodríguez es profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna. Ha trabajado e investigado sobre práctica psicomotriz, educación especial e integración educativa. Autora de publicaciones sobre estos temas. Coordinadora del Seminario Permanente de Psicomotricidad y del convenio de colaboración entre la Universidad de La Laguna y las asociaciones de padres de niños con discapacidad. Miembro del equipo pedagógico del Máster de Psicomotricidad.

