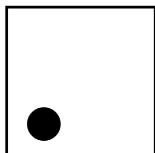


# Índice

Prólogo .....	xi
Introducción .....	xv
<b>1. SÍNTESIS TEÓRICA .....</b>	<b>1</b>
• <b>¿Qué es el síndrome de Asperger? .....</b>	<b>2</b>
– Interacción social .....	5
– Comunicación .....	7
– Intereses y actividades .....	9
– Rutinas .....	10
– Cognición y pensamiento .....	12
– Motricidad .....	14
– Sensibilidad sensorial .....	15
<b>2. TRABAJO EN EL AULA .....</b>	<b>17</b>
• <b>Condicionantes y aspectos a considerar .....</b>	<b>17</b>
– Espacio físico .....	18
– Normas de convivencia .....	18
– Grupo-clase .....	19
– Profesor/educador .....	20
• <b>Desarrollo de un curso escolar .....</b>	<b>22</b>
– Características del centro .....	22
– Estado inicial de Javier .....	23
– Características del grupo-clase .....	23
<i>Nivel curricular .....</i>	<i>24</i>
<i>Condicionantes socioafectivos .....</i>	<i>25</i>
– Metodología .....	25
<i>Metodología destinada al grupo-clase .....</i>	<i>26</i>

<i>Estrategias empleadas específicamente con Javier</i> .....	34
– Análisis de los tests sociométricos .....	37
– Evolución de Javier .....	40
<i>Comunicación</i> .....	40
<i>Dualidad fantasía-realidad</i> .....	41
<i>Intereses</i> .....	42
<i>Desarrollo curricular</i> .....	42
<i>Organización</i> .....	43
<i>Autoestima</i> .....	43
<i>Integración e interacción social</i> .....	44
<i>Autocontrol y estado emocional</i> .....	46
<i>Conciencia de sí mismo</i> .....	47
– Evolución del grupo-clase .....	48
• <b>Diario de un encuentro</b> .....	50
• <b>Un año más tarde</b> .....	106
– Metodología y estrategias .....	107
– Evolución de Javier .....	109
<i>Comunicación</i> .....	109
<i>Dualidad fantasía-realidad</i> .....	109
<i>Intereses</i> .....	110
<i>Desarrollo curricular</i> .....	110
<i>Organización</i> .....	111
<i>Autoestima</i> .....	111
<i>Integración e interacción social</i> .....	112
<i>Autocontrol y estado emocional</i> .....	113
<i>Conciencia de sí mismo</i> .....	114
– Evolución del grupo-clase .....	114
<b>CONCLUSIONES</b> .....	119
Glosario .....	123
Agradecimientos .....	127
Bibliografía .....	129
Nota del autor .....	133



## Prólogo

---

En este libro Pedro Padrón deja patente su encomiable labor como docente, nos aporta el bagaje de su experiencia en el quehacer diario educativo y nos muestra su gran generosidad por compartir sus experiencias con otros profesionales y así poderles facilitar el trabajo de forma que ayude a su vez a niños con Asperger en su escolarización.

A través del trabajo con Javier a lo largo de dos cursos de tutoría, Pedro no sólo intenta penetrar en el *mundo mental* de un niño afectado de síndrome de Asperger (SA), sino que logra hacernos eco de su *sentir* más profundo, sin olvidar que detrás del SA hay un niño y, como tal, necesita la confianza y el apoyo de su profesor y amigos, que en todo momento le servirán de referencia.

Cuando un profesor se enfrenta por primera vez a un sujeto con SA en el aula, por lo general experimenta un mar de confusión sin respuesta. Esto se debe a lo sorprendente y no menos paradójico de su sintomatología.

Un SA no es un autista\* y tampoco un superdotado. Su disarmonía en el desarrollo a primera vista nos hace pensar en pequeños «genios» para ciertas cosas y «retrasados» para otras. Demuestran su genialidad cuando hablan acerca de sus temas obsesivos de interés en los que desarrollan una habilidad extraordinaria. Esta inusitada capacidad, unida a su excelente memoria, percepción visual y lenguaje formalmente pedante conforman esa genialidad extraña.

---

\* El síndrome de Asperger es un trastorno del espectro autista. El autismo es un continuo de gran amplitud, que se extiende desde la manifestación de retraso mental hasta individuos con un coeficiente intelectual elevado. Sin embargo, no debemos entender el SA como aquel autismo en que no existe relación con el entorno, sino identificarlo más como autismo de alto funcionamiento.



Sin embargo, muestran claras deficiencias en los aspectos sensoriomotores, emocionales y sociales, así como un comportamiento atípico debido a la rigidez e inflexibilidad mental que presentan. Interpretar un gesto, una mirada, una broma o un chiste supone una enorme complejidad para ellos. El déficit en la comunicación atiende a un problema cognitivo más profundo. Un sujeto con SA no es capaz de leer la mente del otro, ni inferir sus intenciones, no siente como siente el otro.

¿Podría tal vez definirse como un problema de *sintonización* humana? Cuando un SA trata de sintonizar con las personas, parece que no lograrse encontrar la frecuencia exacta, por lo que la comunicación se torna distorsionada, de la misma forma que ocurre al intentar sintonizar una emisora de radio. El esfuerzo permanente que para una persona con SA supone el no encontrar el dial adecuado, provoca una invisible barrera de comunicación recíproca que le conduce al aislamiento, la frustración y a un profundo sentimiento de soledad.

Zambullirse en un mundo imaginario es fácil cuando el mundo llamado real no es lo suficientemente gratificante. Recuerdo las palabras que un chico con SA de 20 años me expresó al respecto: «Soy una persona idealista, siempre metida en el mundo de los sueños, las novelas policíacas y la imaginación... A menudo pienso que es mejor este mundo imaginario que el real...» «He tenido que enfrentarme a mucha incompreensión». «Las relaciones me resultan muy complicadas...» «Aprendí que las relaciones tienen sus reglas y que cumplir las normas es muy importante para evitar conflictos».

Aprender a relacionarse aplicando la lógica no siempre trae consigo consecuencias positivas; y es que las relaciones sociales y las emociones no suelen atender a la lógica, ni a un aprendizaje mecánico con recetas extrapolables a otras situaciones. Las relaciones sociales precisamente se caracterizan por tener contingencias imperfectas. Una misma conducta puede provocar respuestas diferentes. Por ello, las interacciones con otros resultan impredecibles, creando en una persona con Asperger incertidumbre, inseguridad y angustia.

Otra variable relevante a considerar en el proceso educativo es la amplia variabilidad existente en la población Asperger. Cada caso es único y por lo tanto requiere una intervención educativa específica. La personalidad, la sintomatología, el entorno familiar y social y el conjunto de experiencias de aprendizaje configuran las características propias de cada sujeto, al igual que ocurre con cualquier otro ser humano.



El SA, a pesar de conocerse como trastorno del desarrollo desde los años 40, ha comenzado a diagnosticarse a partir de los 90 y aún en nuestros días existen numerosos casos sin detectar en edad escolar. Son esos niños etiquetados de *raros*, tanto por sus habilidades especiales como por su comportamiento social extraño.


De la reacción de extrañeza que se produce cuando un niño de 6 años comunica que sus únicos intereses son el agua y la electricidad y que su juego preferido es amontonar cosas sin funcionalidad aparente, se desprende un atisbo de *genialidad* al mismo tiempo que de asombro.

En una ocasión un niño de once años con SA me expresaba así la percepción de sus diferencias: «A veces no me entiendo a mí mismo... , a veces hablo solo, camino en los recreos de acá para allá mientras los otros niños juegan... » «Me gustan cosas que a los demás no les gustan... Me gusta estar solo, hablar solo y dar vueltas... pero ser diferente no es algo malo, es lo más genial que me ha pasado en mi vida». A mi entender, estas palabras encierran un doble mensaje. Su paradoja personal se debate entre la resistencia a la aceptación de su forma atípica de comportarse, simplemente porque no conoce el porqué, y el sentimiento de verse como un ser único, irrepetible e idiosincrásico.

Conocer y comprender las necesidades de un sujeto con SA es el primer paso para la ayuda. Para ello es preciso programar cuidadosamente el camino, buscando siempre información y apoyo de la familia.

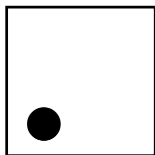
Pedro Padrón ha sabido conjugar de forma simultánea y coherente el rigor metodológico, el humor y la relación personal de Javier con el resto de los alumnos que conforman el grupo. El resultado de ello ha sido un compendio de vivencias positivas y enriquecedoras, no sólo en el crecimiento personal de Javier sino también del resto de los alumnos. El soporte de experiencias personales gratificantes tanto en lo personal como en lo curricular ha permitido a Javier construir un puente de comunicación y adaptación social.

Haciendo uso de sus buenas habilidades empáticas y mentalistas (en las que un Asperger muestra claras deficiencias), Pedro logra sintonizar en la misma frecuencia que Javier, el protagonista de la historia. Ha sido capaz de brindarle una valiosa ayuda, retroalimentándose a su vez de todo aquello que por parte de Javier y del resto de sus compañeros iba recibiendo.

XIV  Asperger en el aula. Historia de Javier

Su reconocible esfuerzo y dedicación como tutor y, sobre todo, como gran persona, proporciona a padres y educadores un conocimiento más cercano del síndrome y convierte este libro en una valiosa guía de estrategias de intervención en el aula.

MARGARITA DE LA IGLESIA SOPUERTA



## Introducción

---

Este libro es el resultado del trabajo en el aula durante dos cursos con un alumno con síndrome de Asperger, al que llamaremos Javier.

A pesar de que el objetivo de esta obra no es teorizar, se incluye al principio una síntesis teórica que servirá al lector para tener un conocimiento básico del síndrome y le será útil como punto de referencia. Espero mostrar con ello de una forma clara de qué manera y en qué grado se manifestaban en él las características genéricas del síndrome de Asperger.

A partir de aquí profundizaremos en el trabajo propio del aula. Consideraremos aspectos importantes que deben ser tenidos en cuenta, pero que son susceptibles de ser obviados. Este apartado deja paso al desarrollo de todo un curso escolar. Tomando como punto de partida las características del centro educativo, del propio Javier y del grupo-clase, se especifica con detalle la metodología que resultó útil. A través del análisis de los tests sociométricos realizados, se observará el perfil de alumnos que llamó la atención de Javier. Esta parte concluirá con una descripción de su evolución y la del resto del grupo.

Asumiendo la sugerencia realizada por la orientadora del Centro, llevé a cabo un diario de seguimiento de todo el proceso. Este diario fue extraordinariamente útil para evaluar de forma continua el grado de evolución y para planificar las etapas subsiguientes del trabajo. Se incluye aquí este valioso instrumento, con lo que el lector tendrá la posibilidad de extraer sus propias conclusiones.

El curso siguiente volví a ser el tutor de Javier, pero con muchas menos horas lectivas de trabajo directo con él. En lo correspondiente a este curso, se hace un recorrido por los aspectos de la evolución lograda el curso anterior que se mantuvieron



y/o potenciaron. También veremos qué nuevas actitudes hicieron acto de aparición y qué dificultades se presentaron.

Como resultado de estos dos años de trabajo, se presentan las conclusiones que se han extraído de un proceso complejo, dificultoso, pero a la vez extraordinariamente gratificante y enriquecedor.

En el glosario se explican algunos términos que aparecen en el libro. Se procura dar una noción de los mismos que aclaren la naturaleza de las estrategias aplicadas. Espero movilizar la curiosidad y la voluntad por indagar más en ellos, cuyas referencias se podrán encontrar en las fuentes de consulta.

Si este libro resulta útil a algún profesional de la educación o la psicología, o a padres que tengan un hijo con el síndrome de Asperger, me daré por satisfecho: significará que algún niño saldrá beneficiado.



# 1

## Síntesis teórica

---

Pocos días antes de iniciar el curso –el primero de los dos a los que se hace referencia en este libro–, la orientadora del Centro me comunicó que nos debíamos reunir para hablar acerca de un alumno –Javier– de mi nueva tutoría. La reunión se celebró tras haber tenido la oportunidad de trabajar con él y con el grupo durante varios días de clases, con lo que el deseo de la orientadora se convirtió automáticamente en una necesidad para mí.

Los primeros días de un curso escolar se dedican al desarrollo de una evaluación inicial, tanto grupal como individual, de las competencias curriculares, actitudes y conductas. En este último aspecto Javier se diferenciaba claramente, y de una forma preocupante, de los otros niños.

En la época en que comencé a trabajar con él ya tenía acumulados trece años de docencia, y nunca antes se me había presentado un caso como el que tenía ante mí en aquellos momentos. Durante un trabajo en equipo, cuyo objetivo era evaluar este procedimiento en sí mismo, Javier fue incapaz de sentarse con sus compañeros para realizarlo. Precisamente uno de ellos, Bernardo, se dirigió a mí con signos evidentes de indignación porque Javier no estaba haciendo absolutamente nada. Añadió que si no hacían lo que él decía, optaba por levantarse de su silla y abandonarlos, sin escuchar las propuestas de los otros componentes del grupo. Cuando hablé con Javier acerca de esto, me llamó la atención que no me mirase y que la expresión de su cara se mantuviera impasible, como si no le importara que su tutor le estuviera mostrando su disconformidad con su actitud. Daba la impresión de no tomar en consideración mis palabras y, ciertamente, me hizo pensar que era un niño maleducado. Aun así, logré que volviera a reunirse con su grupo de trabajo, pero mi sorpresa fue mayúscula cuando observé que no tardó un minuto en volver a levantarse e irse a dar un paseo por el aula.



Por las mañanas, antes de subir a clase, se le veía siempre solo, sin comunicarse con otros niños y con un semblante inexpresivo. El tiempo de los recreos lo pasaba leyendo con la única compañía del libro que hubiera llevado ese día al colegio. Su postura y tono corporales, así como la expresión de su cara, reflejaban lo cómodo que se sentía en su soledad.

En realidad, siempre parecía estar huyendo. Cualquier contacto social quedaba reducido a la mínima expresión. Cada vez que algún niño o yo mismo intentábamos hablar con él, Javier se las arreglaba para abandonarnos al poco tiempo de haber iniciado lo que podía llegar a ser una conversación. Cuando, por fin, podía llegar a realizar un intercambio verbal con él, me llegaba a invadir una cierta desazón: a las actitudes y conductas ya descritas se le unía un tono extremadamente pedante al hablar.

En consecuencia, me encontraba absolutamente desconcertado por aquel niño de nueve años y con la sospecha, tras dos días de clases, de que había un duro trabajo por hacer. Obviamente, deseaba tener la reunión con la orientadora del colegio lo antes posible.

Al acabar el tercer día de clases tuvo lugar la reunión que tanto esperaba. El contenido de la misma superó con creces cualquiera de mis expectativas: se me comunicó que Javier presentaba un trastorno del desarrollo conocido como síndrome de Asperger.

## **¿QUÉ ES EL SÍNDROME DE ASPERGER?**

Descrito por el pediatra austriaco Hans Asperger en 1944, este síndrome fue conocido internacionalmente en 1981 gracias a la psiquiatra británica Lorna Wing. Actualmente la OMS (Organización Mundial de la Salud) lo considera un trastorno severo del desarrollo infantil, estrechamente relacionado con el autismo y con consecuencias adversas para el desarrollo social, emocional y conductual.

El síndrome de Asperger, como el autismo, es un trastorno del desarrollo neurobiológico con una componente genética. Se han identificado distintas áreas del cerebro afectadas (amígdala, lóbulos temporales, lóbulo frontal, cerebelo). Del mismo modo ya han sido identificados algunos genes asociados.

A pesar de todos estos conocimientos y de los avances en el campo de la neurología y la genética de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), actualmente no existe ninguna prueba médica para el diagnóstico del síndrome de Asperger, por lo que el diagnóstico clínico sólo puede establecerse a partir de la observación directa de la conducta del niño y por la información que se obtiene a partir de las entrevistas a padres y cuidadores.

Hans Asperger había denominado al conjunto de síntomas observados como psicopatía autista –el nombre actual se debe a Wing– y había constatado grandes similitudes con el autismo. De hecho, poco antes que Asperger, el psiquiatra austriaco Leo Kanner, residente en Estados Unidos, describió síntomas similares en un grupo de niños durante su investigación acerca del autismo infantil. Lorna Wing, por su parte, dejaba constancia de que el diagnóstico de autismo no excluía el diagnóstico del síndrome de Asperger, con lo que quedaba patente la estrecha relación y continuidad existentes entre éste y el autismo infantil.

Tres núcleos principales de afectación dan como resultado un conjunto de características que se influyen mutuamente y configuran la forma de ser del individuo. El primero de ellos se corresponde con un trastorno cualitativo de la interacción social, por lo que habrá déficits en la comprensión social, la adquisición de habilidades sociales, la comunicación no verbal y la reciprocidad emocional. El segundo núcleo abarca la alteración de habilidades pragmáticas del lenguaje y la comunicación social, lo que se corresponde con una baja capacidad de comunicación recíproca y empática, así como con un lenguaje pedante, excesivamente formal y emocionalmente inexpresivo. El tercer núcleo comprende el trastorno de la flexibilidad comportamental y mental, cuya severidad es variable, e implica un patrón restrictivo de conductas, intereses y actividades repetitivas.

Estos tres niveles de afectación pueden darse en mayor o menor grado de forma independiente y pueden ir, además, acompañados de un rango variable de capacidad cognitiva (desde retraso mental a coeficientes de inteligencia normales o, incluso, por encima de la media). Esta variabilidad se presenta a lo largo de un continuo, es por ello que se habla de «espectro autista», término que alberga las diferentes categorías diagnósticas del espectro (autismo clásico, síndrome de Asperger, Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, etc.). Las grandes discusiones científicas acerca de este síndrome se han centrado en su posible validez nosológica y en los criterios de diagnóstico para diferenciarlo de otros trastornos del espectro autista que no presentan retraso mental.



Ángel Rivière caracteriza sintéticamente el síndrome de Asperger como:

1. Trastorno cualitativo de la relación: incapacidad de relacionarse con iguales, falta de sensibilidad a las señales sociales, alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal, falta de reciprocidad emocional, limitaciones importantes en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación, dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente «dobles intenciones».
2. Inflexibilidad mental y comportamental: interés absorbente y excesivo por ciertos contenidos, rituales, actitudes perfeccionistas por «partes» de objetos, acciones, situaciones o tareas, con dificultad para detectar las totalidades coherentes.
3. Problemas de habla y lenguaje: retraso en la adquisición del lenguaje, con anomalías en la forma de adquirirlo; empleo de lenguaje pedante, formalmente excesivo, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación, etc.; dificultades para interpretar enunciados literales o con doble sentido; problemas para saber «de qué convesar» con otras personas; dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.
4. Alteraciones de la expresión emocional y motora: limitaciones y anomalías en el uso de gestos, falta de correspondencia entre gestos expresivos y sus referentes, expresión corporal desmañada, torpeza motora en exámenes neuropsicológicos.
5. Capacidad normal de «inteligencia impersonal». Frecuentemente, habilidades especiales en áreas restringidas.

*Grosso modo*, los niños con este síndrome tienen una interacción social muy pobre, con cierta incapacidad para comunicarse. En consecuencia, suelen estar aislados en la escuela. Parecen no ser capaces de interpretar el lenguaje corporal y tienen serias dificultades con el lenguaje figurado. Evidencian falta de empatía, escasa o nula habilidad para hacer amigos y desarrollan intereses obsesivos hacia algunos temas. La dificultad para comprender las emociones de los demás –falta de empatía– va acompañada de la dificultad para comprender las propias. Esto acarrea muchas veces frustraciones que sólo son capaces de afrontar con arrebatos de enfado. A menudo, todas estas diferencias incitan a sus compañeros a molestarlos.



Sin embargo, muchas personas con síndrome de Asperger son considerados simplemente como *distintos* o excéntricos –Gillberg considera que el 30-50% de los adultos con SA nunca han sido evaluados o diagnosticados correctamente–. Stephen Bauer (2001) afirma: «He conocido a bastantes personas que, en mi opinión, pertenecen a esta categoría, y me ha sorprendido la cantidad de ellos que han sido capaces de utilizar el resto de sus habilidades, a menudo con la ayuda de sus seres queridos, para conseguir lo que yo considero un alto grado de funcionalidad, tanto personal como profesional. Se ha sugerido que algunos de estos individuos, tan brillantes y con tan elevado nivel de funcionamiento, constituyen una fuente única de recursos para la sociedad, ya que su concentración exclusiva y su interés absorbente pueden hacer avanzar nuestros conocimientos en áreas científicas, matemáticas, etc.»

Podemos añadir que no le falta razón alguna a Bauer. Algunos investigadores han encontrado evidencias sintomáticas del síndrome de Asperger en personalidades ilustres de la historia de la humanidad: Albert Einstein, Bartók y Vincent van Gogh son algunos de ellos. Abundando en esta línea, Attwood no deja de citar en su obra la actitud positiva de Hans Asperger hacia quienes tienen el síndrome: «Parece que para alcanzar el éxito en la ciencia o en el arte, se necesita cierta cantidad de autismo. Quizás el éxito dependa de un ingrediente necesario: ser capaz de retirarse del mundo de cada día, esa habilidad para repensar las cosas con originalidad (de manera que surjan fórmulas innovadoras) teniendo todas las habilidades canalizadas en una sola especialidad».

A continuación, veremos con algo más de detalle estas características. En las obras que figuran en las fuentes de consulta se hace referencia a diferentes investigadores, como Szatmari, Gillberg, Volkmar, Rosalyn Lord, Bauer y George Thomas y, por supuesto, al DSM-IV –cuarta edición del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana–. Sus ideas y conclusiones están presentes en la descripción que se hace de las características del síndrome, así como las de los propios Tony Attwood y Pilar Martín Borreguero, cuyos textos han sido extraordinariamente instructivos.

## **Interacción social**

Para cualquier observador, la conducta social de una persona con SA parecerá excéntrica por lo inusual.



La interacción social que establece tiene como objetivo satisfacer sus necesidades personales, y el inicio de la misma suele ser torpe y poco efectiva. En esta línea, destaca la incapacidad del sujeto con el síndrome para la interacción con sus iguales y la ausencia de deseo o interés en ello. El contacto social sólo es tolerado si los demás se atienen a sus reglas. En el caso que aquí nos ocupa, basta recordar el trabajo en equipo descrito al principio.

El niño con SA no se suma al juego de los otros ni a ninguna otra actividad, a menos que sea él quien lo dirija. Su juego suele ser repetitivo, como la mayoría de sus patrones de comportamiento, y poco social. Tampoco tiende de forma espontánea a compartir placeres, intereses y logros con otras personas. Debido a su rigidez e inmadurez en estos aspectos, suele ser rechazado por el resto de los niños.

Todo lo anterior se ve fuertemente influido por su capacidad disminuida o por su incapacidad para apreciar claves sociales, que le llevará a decir o hacer cosas que puedan resultar ofensivas a los demás y ser considerado maleducado o desobediente. En una ocasión, un chico con síndrome de Asperger al que conozco me dijo, tras saludarme y en presencia de varias personas, que mi aliento olía a café. En aquel momento preferí olvidarme de las miradas que caían sobre mí y continué hablando como si nada hubiera pasado. También influye la dificultad que presenta para la comprensión empática, de modo que se muestra indiferente ante los sentimientos de los demás. Generalmente no iniciará conductas afectuosas e, igualmente, aceptará pasivamente el afecto de los demás hacia su persona. En estos últimos aspectos, tendremos la oportunidad de observar cómo Javier llega a interactuar de una forma adecuada e incluso llega a interesarse por los sentimientos de otros niños.

Al mismo nivel que los dos factores anteriores se encuentra el lenguaje corporal asociado a la comunicación emocional, que le resulta difícil o imposible de descifrar. El resultado es un comportamiento carente de reciprocidad social y emocional.

No obstante, muchos intentan ser sociables, aunque esto les suponga un esfuerzo titánico. A menudo desean tener amigos, pero desconocen lo que deben hacer para lograrlo. Es frecuente que apliquen pautas de comportamiento inapropiadas a la situación y que, con ello, consigan poner nerviosos o desconcertar a los demás. Por este motivo, la interacción será más fácil para el niño con síndrome de Asperger dentro de situaciones o contextos estructurados, donde se pueda seguir una pauta preestablecida, como dentro del aula, centros de actividades de tiempo libre, etc. Esta dificultad para hacer amigos de su edad puede conducir a la frustración y

consecuentemente a los problemas de comportamiento. George Thomas y su equipo de colaboradores describen la conducta de un chico con SA que, en su desesperación por hacer amigos, acaba por enfadarse con otras personas y empieza a dar golpes. En general, la interacción social para la persona con el síndrome llega a resultar difícil de manejar, por lo que se convierte en una fuente de ansiedad que tenderá a evitar siempre que le sea posible.

En cambio, en el caso de las reglas o normas explícitas, tiende a cumplirlas en todo momento, lo que contrasta con la predisposición habitual de los demás niños a romperlas y que, por lo tanto, contribuye a que los demás prescindan de él. Este seguimiento estricto de las normas explícitas hace evidente la dificultad de funcionamiento que presenta en entornos menos estructurados, donde las rutinas y las reglas son menos claras. En este aspecto será muy importante tener en cuenta que los tiempos de descanso (recreos, etc.) pueden ser especialmente estresantes. No debe extrañarnos, a la vista de tales características, que habitualmente prefiera interactuar con los adultos, quienes suelen ser más tolerantes con sus diferencias.

Anteriormente se hizo constar la influencia que ejercen entre sí las diferentes características de los tres núcleos reseñados. Tendremos ocasión de constatar cómo el estilo de interacción social se encuentra bajo la impronta de muchas de ellas.

## **Comunicación**

Una de las dificultades más importantes para la persona con SA es el desarrollo del arte de la conversación. Ya en 1944 Hans Asperger había observado como característica las graves deficiencias en la comunicación pragmática, esto es en el uso social del lenguaje.

Suele dar la impresión de que no escucha o no sabe cómo incorporar los comentarios, sentimientos o conocimientos del otro. En lugar de pedir clarificación cuando una conversación se vuelve confusa, la persona con SA puede pasarse un tiempo considerable averiguando qué contestar. Otras veces, abandona el tema sobre el que se conversa para introducir uno que le resulte familiar y así intentar eludir la confusión que le embarga. También suele existir la tendencia a interrumpir a la otra persona, sin respetar los turnos propios de un diálogo, o a hablar encima del discurso de los demás. Lo más probable es que le hable a la otra persona de forma interminable sobre el tema que haya decidido sacar a colación. Como, además, no es capaz de leer



las señales no verbales que forman parte de la conversación, el efecto que causa con su discurso en el interlocutor le pasa inadvertido.

Como consecuencia de la falta de claridad para percibir significados múltiples o implícitos, así como los problemas ya citados de interpretación de claves no verbales y la baja o nula capacidad empática (que le lleva a no desvelar correctamente las intenciones o la motivación del interlocutor), tiende a hacer interpretaciones literales de los mensajes. Existe una dificultad de comprensión clara de refranes, modismos, metáforas o giros, lo que lleva también a crear una gran confusión cuando se hace algún comentario con sentido humorístico. En este último caso, no es inusual que la persona con SA acabe enojada. Por los mismos motivos aducidos, le va a costar darse cuenta de las mentiras, lo que puede conducir a otros niños a burlarse de su ingenuidad. Como ejemplo de la dificultad que entraña para él la interpretación correcta de giros y expresiones de nuestro lenguaje cotidiano (George Thomas *et al.*), imaginemos qué podría entender el niño con el síndrome cuando, al requerir nuestra atención o ayuda, le decimos «dame cinco minutos». Otras formas, que incluso revelan buena educación, como «¿puedes pasarme tu cuaderno?», podrían conducir a respuestas inesperadas.

El lenguaje demasiado literal llega a producir, como consecuencia, la adopción de una forma pedante de hablar, con una elección de palabras excesivamente precisa y, ocasionalmente, fuera de contexto. Pilar Martín Borreguero ilustra este aspecto con el caso de un niño, amante de la música clásica, que en el transcurso de un concierto en una iglesia pide a su madre cambiar de lugar de una forma peculiar: «Madre, no percibo bien el tono melódico del órgano, y el sonido del violín se pierde en el fondo de la iglesia».

El habla suele estar carente de variación en el ritmo, en la entonación y en el énfasis. De esto se deriva en muchos casos la dificultad para entender la función que cumplen las variaciones de esas características en un discurso verbal.

La dificultad de comprensión del discurso viene marcada también por el déficit en la interpretación de elementos no verbales. En efecto, las personas con SA presentan como característica común un trastorno de la comunicación no verbal: poseen un lenguaje corporal inapropiado, con un uso limitado de gestos, que suelen ser torpes y exagerados, y de expresiones faciales. También es habitual que mantengan una postura corporal rígida y que la distancia corporal con el interlocutor sea inapropiada.



Estos déficits son los que causan los problemas de interpretación del lenguaje no verbal de los demás. Intentar descifrar durante una conversación la expresión facial de la otra persona les resulta muy difícil, lo que origina una pérdida del hilo conductor del discurso verbal y, consecuentemente, una carga importante de ansiedad. Es comprensible, por lo tanto, su tendencia a no mirar a la cara durante la interacción.

Por otra parte, su acento suele ser el mismo que escucha en su programa de televisión favorito, lo que podría producir efectos extraños en comparación con el acento de los demás niños.

El niño con SA parece tener la habilidad de inventar palabras o es original en el uso del lenguaje, lo que debemos considerar como uno de los aspectos creativos del síndrome. Attwood nos muestra el ejemplo de una chica para quien el tobillo era «la muñeca de su pie» y que llamaba «huesos de agua» a los cubitos de hielo.

A veces se da el caso de verbalización de los pensamientos, de modo que se le puede ver hablando en voz alta consigo mismo. Otras veces, mueve los labios sin articular sonido alguno. Todo ello puede provocar momentos de burla por parte de sus compañeros de clase.

## **Intereses y actividades**

En el síndrome de Asperger es habitual que se desarrollen pocos intereses, como resultado de la inflexibilidad comportamental y mental, pero con una fuerte atracción hacia ellos. Estos intereses suelen estar dirigidos más hacia temas que hacia objetos. Estos últimos, según Attwood, sólo centran su atención en los primeros años de vida.

Los patrones de conducta, sus actividades e intereses son, por lo tanto, restrictivos y repetitivos.

A su vez, los intereses suelen corresponderse con temas de los que pueda extraer y acumular información específica, especialmente mediante libros, periódicos y revistas. Attwood (1998) revela como característica común la fascinación por las estadísticas, el orden y la simetría. El interés por historias de ficción o en las que intervengan personajes no es común. Esto es debido al esfuerzo que exigiría comprender las formas de comportamiento de esos mismos personajes, sus pensamientos y sus sentimientos



(Garnett y Attwood, 1995) lo que choca frontalmente con su reducida o nula capacidad de empatía.

En el caso de Javier, en cambio, han sido los cómics y las historias de ficción los que han captado su atención. Es probable que, en algunos aspectos, cumplieran la función de servirle como modelos de conducta. A mediados del segundo curso en que trabajé con él, próximo a cumplir los 11 años, empezó a mostrar interés también por ampliar conocimientos de algunos temas que se trabajaban en clase. Esta evolución refleja el cambio que se produce con la edad en los focos de interés. Sin embargo, la intensidad con que atraen al sujeto no se altera.

La persona con el síndrome llega a sentir una atracción tan obsesiva y absorbente que excluye otras actividades de su campo de acción e, incluso, se siente impelido a imponer sus temas de interés a quienes le rodean. George, un niño que sentía una atracción obsesiva por los trenes, obligaba a la familia a visitar semanalmente diferentes estaciones de trenes y a viajar en un tren determinado cada fin de semana (Pilar Martín Borreguero, 2004). Esta tendencia impositiva, tanto hacia sí mismo como hacia los demás, cumple una función similar a la ya descrita acerca de la inserción en la conversación de sus temas de interés: reducir o evitar ansiedades y frustraciones derivadas de los cambios cotidianos y la interacción social.

Sin embargo, la acumulación de cantidades ingentes de información no va acompañada de un uso funcional de los conocimientos adquiridos. Tampoco es capaz de integrar estos conocimientos para modificar sus esquemas mentales y producir unos nuevos. En otras palabras, no realiza aprendizajes significativos con esta pauta de conducta.

## **Rutinas**

Tal como adelantamos en el apartado anterior, es característica la adhesión repetitiva e inflexible a rutinas. No sólo se las impone a sí mismo sino que también tiende a imponérselas a los demás.

Estas rutinas, que acaban por convertirse en rituales, deben ser completadas. Un cambio en las mismas, total o parcial, puede generar ansiedad. Las sorpresas, por lo tanto, deben evitarse. Cualquier cambio que se tenga que realizar en la vida del niño se le debe anticipar adecuadamente y con el tiempo suficiente para que se prepare mentalmente.

Algunos investigadores señalan que sus rutinas, rígidas e inflexibles, parecen no cumplir una función específica. Sin embargo, dejan constancia de su dificultad para adaptarse con una cierta flexibilidad a los cambios cotidianos y añaden que, consecuentemente, el establecimiento de rutinas en torno a sus actividades le reporta beneficios en su desarrollo: imponen estabilidad y orden y facilitan la adquisición de comportamientos, aprendizaje de actividades y la predicción de sucesos. En otras palabras, las rutinas son una solución para tener una vida más predecible, pues la novedad y la incertidumbre le resultan intolerables, y como medio para reducir la ansiedad. De todo ello se podría colegir que sus patrones rutinarios de conducta quizás sean mecanismos de defensa, de modo que todo está bien cuando absolutamente nada cambia, y que ésta es precisamente la función que cumplen.

El niño crea y desarrolla sus propios rituales. Emily necesita ponerse el abrigo, antes de salir de su casa, de modo que el uniforme escolar quede totalmente cubierto. También lleva un gorro con el fin de que su pelo quede oculto. Si durante el camino el abrigo se abre o queda al descubierto un mechón de pelo, Emily comienza de nuevo su ritual: se quita el abrigo, se alisa el uniforme, se pone el abrigo, se recoge el pelo (Pilar Martín Borreguero, 2004).

A Javier le causa un gran disgusto el mero hecho de que le corten el pelo, lo que parece no ser infrecuente en niños con el síndrome de Asperger. El corte de pelo es un cambio brusco en su aspecto que supone, a su vez, una modificación instantánea de la propia percepción física, lo que estaría estrechamente relacionado con la dificultad para aceptar cambios en su vida. Se podría argumentar en contra de esta idea que el aspecto también cambia a medida que crece el pelo, pero ciertamente se trata de un cambio gradual que en nada tiene que ver con el que se opera en el corto espacio de tiempo que dura una visita a la peluquería.

La persona con el síndrome parece aceptar mejor cambios como trasladarse a una nueva casa, mientras que le resulta muy difícil afrontar pequeños cambios en sus rutinas o en su vida cotidiana, como que se modifique la disposición habitual del aula.

Las rutinas pueden llegar a ser excesivas, por lo que será fundamental trabajar con el niño para ayudarle a conseguir unos niveles más adecuados, pero no lo haremos con todas las rutinas a la vez, de modo que tenga la oportunidad de progresar sin sufrir ansiedades.



En periodos de tiempo en que la persona con el síndrome experimenta mayor ansiedad por algún motivo, las rutinas se vuelven más rígidas. Esta será su manera de combatir la desestabilización emocional que le afecta, intentando procurarse un entorno totalmente predecible.

También existe la tendencia a rituales verbales. El niño puede formular una afirmación o una pregunta con la finalidad de obtener una respuesta determinada, lo que puede tener como función reducir la ansiedad. Esta afirmación la podremos observar en la conducta que se describe a continuación. El gran anhelo de Javier es ser considerado un buen estudiante. Esta consideración la asimila con el hecho de no tener errores e, indisociablemente, con las calificaciones escolares altas. En ocasiones acumulaba una gran ansiedad por el temor exacerbado a equivocarse. Entonces era frecuente que al efectuar operaciones matemáticas o resolver problemas aritméticos, fuera en una actividad de clase o en un examen, me formulase invariablemente preguntas del tipo «10 más 1 es 11, ¿verdad?».

## **Cognición y pensamiento**

Muchos de los aspectos que caracterizan el pensamiento en el síndrome de Asperger han ido desvelándose en los apartados anteriores.

Existe una clara dificultad para realizar inferencias acerca de patrones de conducta sociales. En los intercambios comunicativos tampoco es capaz de inferir los estados emocionales de las personas ni sus actitudes e intenciones. En consecuencia, estaremos obligados a trabajar situaciones concretas para aumentar su competencia social, sin esperar transferencias ni generalizaciones de lo aprendido.

Como hemos visto a través de sus rutinas y sus temas de interés, sus pensamientos son limitados, obsesivos e inflexibles. También en el desarrollo de los temas que centran su atención hemos podido constatar su extraordinaria capacidad de memorización. Sin embargo, carece de la capacidad adecuada para la aplicación funcional de la información y para la consecución de unos esquemas de conocimiento coherentes y más amplios. No obstante, su buena memoria fotográfica y su excelente memoria a largo plazo pueden ser una gran ventaja en los estudios y otros aspectos de la vida.

La rigidez mental es una característica común en el SA. Esta inflexibilidad dificulta la posibilidad de aprender de los errores y puede afectar a la conducta en el aula, dada



su rigidez en un debate o en una discusión. Con Javier fue especialmente difícil rebajar la ansiedad que experimentaba cuando cometía errores. Recordemos que en este aspecto se halla involucrada la imagen que tiene de sí mismo como estudiante. Salir del círculo vicioso al que nos abocaba su rigidez mental llegaba a ser una tarea extremadamente complicada.

La rigidez del pensamiento, por otra parte, puede hacer que al resolver problemas sólo ponga en juego un enfoque. De ahí que muchas veces presente dificultades para resolver sencillas cuestiones prácticas o para demostrar un cierto sentido común.

Se puede dar el caso de que el niño siga un ritmo o nivel diferente de aprendizaje escolar. Del mismo modo que podría retrasarse en aprender algunas habilidades básicas, puede ser precoz empleando estrategias no convencionales. Attwood incluye en su obra algunos casos descritos por Hans Asperger que ilustran esto último. Un niño a quien se le pregunta cuánto es 34 menos 12 responde: «34 más 2 es igual a 36, menos 12 es igual a 24, menos 2 es igual a 22; de esta manera calculo más rápido que nadie».

Entre las buenas habilidades que suelen mostrar los niños con el síndrome nos encontramos con la información que retienen acerca de hechos, la atribución de significados a las palabras, la aritmética, el diseño de bloques y la capacidad de descomponer una figura geométrica grande en otras más pequeñas.

Muy importante para el trabajo en aula será tener en cuenta lo desarrollado en el apartado sobre la comunicación. Sabemos que nuestro niño realizará interpretaciones literales de los mensajes. El intercambio comunicativo, por otra parte, se ve habitualmente alterado por el esfuerzo infructuoso que realiza por desvelar las claves no verbales. Todo esto nos debe llevar a ser cuidadosos con nuestra forma de exposición, además de procurar que las instrucciones sean concisas, asegurándonos, mediante preguntas frecuentes, de su comprensión. El uso de elementos visuales es recomendable para reforzar el significado de lo que decimos. De hecho, de un estudio sobre un grupo de adultos con síndrome de Asperger ha resultado que las personas con este síndrome parecen tener un tipo de pensamiento predominantemente visual (Attwood, 1998).

El niño con SA es propenso a desarrollar juegos imaginativos en solitario, pero que suelen ser copias perfectas de la fuente original. Algo similar ocurre si nos cuenta una secuencia de alguna película que le haya gustado. Imitará las voces de los personajes, no omitirá ningún detalle por insignificante que nos pueda parecer y reproducirá cualquier tipo de sonido que aparezca en esa secuencia. Esta característica se puede



aprovechar en el aula mediante la organización de monólogos dramatizados, lo que redundará en la integración social y en la autoestima del niño.

Cuando las vivencias reales no son satisfactorias o no pueden entender o ser entendidos en el mundo real, los niños más mayores crean mundos imaginarios. Javier, como podremos observar más adelante, recurrió cada vez menos a su mundo de fantasías a medida que la interacción con sus compañeros se hacía más frecuente y más intensa.

## **Motricidad**

Aunque la torpeza motora puede no formar parte necesariamente del cuadro de síntomas en todos los casos, puede existir un cierto retraso en el desarrollo motor grueso y fino y dificultades en la coordinación motriz. La mayoría de las investigaciones demuestra, no obstante, la existencia de problemas de coordinación en un elevado porcentaje de casos.

Las habilidades que pueden verse afectadas son la locomoción, habilidades con pelota, el equilibrio, la destreza manual, tendencia a ejecutar movimientos demasiado rápidos, articulaciones laxas y tendencia a imitar los movimientos del interlocutor. Tomando a Attwood como referencia, explicaremos algunos de estos déficits.

En lo que respecta a la locomoción, es frecuente que el caminar no vaya acompañado del balanceo correspondiente de brazos. En cambio, los movimientos necesarios para la natación son los menos afectados, lo que es perfectamente aprovechable para su progreso motor y físico en general.

En cuanto a las habilidades con pelota, presenta dificultad para coordinar los movimientos de los brazos con el tiempo necesario para poder efectuar el movimiento preciso de atrapar. Parece ser, por otra parte, que al lanzar no mira en la dirección que debe hacerlo. Su coordinación también es pobre a la hora de dar patadas a un balón. Estas deficiencias conducen habitualmente a que sea excluido de muchos juegos en los tiempos de ocio.

Con respecto al equilibrio, es incapaz de mantenerlo si debe caminar en línea recta poniendo un pie delante del otro, lo que, por ejemplo, reducirá sus posibilidades en la clase de Educación Física.

La pobre destreza manual afectará a muchas de las actividades cotidianas, como vestirse, atarse los cordones de los zapatos, etc. En muchos casos su escritura se resentirá con una caligrafía defectuosa.

La imitación de movimientos del interlocutor –que se produce inconscientemente– se explica, en parte, tomando como base su dificultad de apreciación de las claves sociales y no verbales en una conversación. Es muy probable que no acierte a saber cuáles son las posturas apropiadas a la situación y que, además, le resulte difícil sincronizar sus movimientos con los de la otra persona. A menudo se intenta superar este problema observando los movimientos del interlocutor e imitándolos.

El niño con SA puede presentar ciertas estereotipias motoras dependiendo de determinados estímulos sensoriales. Las más comunes son el aleteo de manos –característico en Javier cuando inicia la carrera o una marcha rápida–, el retorcimiento de dedos, movimientos complejos del cuerpo, balanceo repetitivo y movimiento de lavado de manos. George Thomas describe la reacción de un niño que al entrar en un lugar ruidoso o bullicioso corre hacia un rincón, se tapa los oídos y se balancea de un lado para otro. Pilar Martín Borreguero nos cuenta, por su parte, el caso de Alan, que sacude sus manos y retuerce sus dedos ante el estímulo visual de una gran cascada de agua.

## **Sensibilidad sensorial**

Uno o varios sistemas sensoriales están afectados, de modo que las sensaciones ordinarias son percibidas como insoportablemente intensas. La hipersensibilidad disminuye a medida que el niño crece, pero para algunos individuos puede continuar a lo largo de sus vidas.

Las sensibilidades afectadas son normalmente el oído y el tacto, pero en algunos casos están relacionadas con el sabor, la intensidad de la luz, los colores y los aromas. En cambio, la persona puede expresar una mínima reacción a niveles de dolor y de temperatura intolerables para los demás.

Los lugares ruidosos pueden ser especialmente molestos para el niño con SA e incluso desencadenar una estereotipia motora, como ya hemos visto. A Javier le llegaba a molestar de una forma moderada el ruido normal que se produce en un recreo, por lo que prefería permanecer en un lugar donde éste llegara amortiguado. Es muy



común en las personas con SA que los ruidos en el ambiente sean angustiosos o muy intrusivos.

Hay personas con el síndrome que reaccionan muy mal al contacto físico o tienen reacciones inapropiadas al tacto. George Thomas expone el caso de Alison, una niña muy integrada socialmente, pero capaz de gritar e incluso golpear si alguien la toca mientras habla con ella o le da un abrazo. Afortunadamente Javier se comportaba de una manera muy diferente en este aspecto. Nunca rehuyó el contacto físico –ni conmigo ni con sus compañeros–. Ocasionalmente llegábamos a darnos un abrazo –fundamentalmente tras haber tenido que afrontar alguna situación con una gran carga de ansiedad– y era evidente que ese contacto contribuía a relajarlo. No obstante, se podía observar de forma clara una cierta dificultad para sincronizar su movimiento con el mío, así como un pequeño gesto dubitativo que revelaba una cierta inseguridad al interpretar la situación. En esos momentos yo despejaba su incertidumbre efectuando un movimiento más amplio, de modo que pudiese ver con absoluta claridad que le iba a dar un abrazo o que me disponía a aceptar el suyo.