

D O S S I E R

Rivière, A. “Fundamentos cognitivos de las competencias sociales: Un análisis evolutivo y sus consecuencias para la rehabilitación”. 1997. Revista Siglo 0, 28 (170): 37-46.

Stern, Daniel N. 2005 (4ª impresión) El mundo interpersonal del infante. Argentina. Paidós.



Formas de intersubjetividad (II). Observación de un niño. Marco y proyecto de intervención.

MARTA RABADÁN

Psicomotricista y Psicóloga

“Se trata de promover, tanto en el medio externo como en el interno, los cambios necesarios para que la experiencia interna de las personas autistas sea lo más satisfactoria, compleja y humanamente significativa que sea posibleEntendemos que la terapia sólo tiene sentido y función en un marco axiológico, cargado de valores, que se deriva de los sentimientos humanos de intersubjetividad y solidaridad de especie”. Ángel Rivière (1997, 31)

Este curso tengo la posibilidad de ir a una escuela ordinaria a observar el trabajo que realizan en la sala de psicomotricidad la educadora y la maestra de educación especial del centro donde se ha creado una Unidad de Soporte a la Educación Especial (USEE).

Hago la observación en la sala de un niño de 4 años diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Pablo tiene 4 años y es el segundo curso que asiste a la escuela, se incorpora

D O S S I E R

la mayor parte del horario escolar a un grupo de P-3, acompañado de la tutora de la USEE o de la educadora. Asiste a una sesión de psicomotricidad semanal individual con la educadora, con la que ya trabajó el curso pasado, aunque no dirigía ella la sesión, y a una sesión también semanal con la mitad del grupo de P-3 acompañado por la misma educadora y dinamizada por la maestra de educación especial.

Pablo es hijo único y la familia comentó que tuvo un desarrollo normal hasta los 6 meses aproximadamente, inició las primeras emisiones sonoras, conectaba con la mirada, pero a partir de este momento retiró su interés por interactuar, parecía no reconocer a los padres, dejó de emitir sonidos y empezaron los problemas con la alimentación, se mostraba irritable y lloraba mucho. Asiste al CDIAP desde los 24 meses una vez a la semana.

En la escuela utilizan el IDEA, Inventario del Espectro Autista, para elaborar el proyecto de intervención (PI) con los alumnos afectados de TEA. Mi observación tiene una doble finalidad:

a) Por un lado asesorar a la psicomotricista/educadora para comprender mejor al niño desde un punto de vista relacional, psicomotor y cognitivo, ajustar las estrategias de intervención e intentar hacer extensivas las experiencias significativas a otros entornos educativos.

b) Favorecer espacios de inclusión adaptados a sus intereses y capacidades, partiendo de la información privilegiada obtenida en la sala y adecuando el medio, los contenidos y estrategias educativas a los recursos que dispone el alumno.

Por ello las observaciones de la sala de psicomotricidad también se intentan encuadrar en términos de capacidades intersubjetivas, capacidades consideradas actualmente como el aspecto nuclear de los trastornos del espectro autista.

A partir de la observación más objetiva de los parámetros psicomotores se elabora un apartado subjetivo, basado en las vivencias del adulto, en la interacción y en referentes teóricos psicodinámicos que nos pueden ayudar a comprender y situar la esfera subjetiva del alumno.

La educadora es una persona con una sensibilidad exquisita, “una mente sensible”, como diría Trevarthen y se enfrenta por primera vez este curso al trabajo individual con Pablo en la sala con ilusión y mucha disponibilidad.

Breve resumen de la observación realizada durante las dos primeras sesiones individuales de psicomotricidad:

Entrada a la sala: Pablo viene acompañado de la mano de una maestra, entra en la sala con él, la maestra nos saluda a la educadora y a mí que estamos sentadas en el espacio del ritual de entrada e invita a Pablo a que lo haga también, Pablo mira al espacio mientras emite unos ruiditos suaves con la boca, pero no nos mira a nosotras, la educadora se levanta y se acerca a él sonriendo, lo saluda y Pablo sonríe y se acerca a ella. La educadora lo coge de la mano y lo acerca a mí, me presenta, yo también sonríe pero Pablo me mira el pelo y de forma huidiza hace algún contacto visual con mi cara, se retira y se sienta en el banco.

D O S S I E R

La educadora sentada a su lado le va diciendo lo que tiene que hacer y paralelamente le va ayudando a quitarse las bambas. Pablo mira al espacio y hace ruiditos suaves con la boca, la educadora insiste en que Pablo colabore, él se gira y mirando el pelo de la educadora abraza con fuerza su cabeza, clavándole la barbilla; la expresión de la cara de Pablo que hasta ahora era distendida expresa tensión, aprieta las mandíbulas y los músculos del cuello, la educadora lo separa con suavidad y le dice que no la apriete tan fuerte que hace daño, Pablo vuelve a mirar al espacio, ahora su expresión tiene algo de desconcierto. La educadora acaba por quitarle ella el calzado, la colaboración de Pablo ha sido mínima, no se mira los pies y el tono de las manos es muy bajo, lo que le dificulta desabrochar de forma autónoma el velcro de las bambas.

Relación con el propio cuerpo. Es muy hábil a nivel sensoriomotor, de hecho cuando lo he observado en grupo con los alumnos de P.3, es más competente a nivel motriz (motricidad espontánea) que el resto de compañeros.

Salta en la cama elástica, trepa por la estructura de barrotes, sube por la rampa y se desliza, la educadora lo invita a realizar nuevas actividades, ella las inicia y después lo hace Pablo, también cambia por iniciativa propia de espacio y de actividad. Le producen malestar las estimulaciones laberínticas, los cambios bruscos de ritmo, los desequilibrios sobre material blando y las caídas inducidas también sobre material blando. Su expresión en estas ocasiones es de desconcierto se aleja del espacio o abraza con fuerza la cabeza del adulto si la tiene cerca, ex-

presando tensión. Cuando se hace daño no mira el lugar del cuerpo donde se ha lastimado ni se lo toca.

Relación con los objetos. Prefiere el material fijo y estable de la sala, el duro sobre el blando, no se interesa por los materiales pequeños, no busca en los armarios. En algunos momentos de desconexión se aproxima a unas barandillas metálicas que hay junto a la ventana y las golpea para sentir la vibración. Tiene interés en el espejo y se mira mientras salta en la cama elástica, en un momento determinado ha cerrado los ojos y los ha vuelto a abrir. No realiza juegos de alternancia, cuando la educadora le pasa la pelota, él se la devuelve una sola vez y se aleja.

No le interesa la destrucción de la torre de cojines y manifiesta malestar cuando el adulto le invita a tirarse sobre ella, tampoco le gusta que presione con los cojines sobre su cuerpo, se aleja del espacio, con expresión contrariada.

Al final de la sesión la educadora le ofrece un tambor, a Pablo le gusta, pica con fuerza sobre él pero no acepta compartirlo con el adulto. Si el adulto le toma el objeto de las manos él no intenta volverlo a coger.

Relación con el tiempo y el espacio. Las secuencias de actividad siguen un continuo, a partir de los intereses del niño y de las propuestas del adulto. También en algunos momentos se ha detenido para reposar en el suelo, o sobre el colchón. Pablo introduce rupturas en la dinámica de actividad cuando aparecen experiencias que le producen displacer (como las citadas anteriormente).

D O S S I E R

También he observado que cuando el adulto está a una cierta distancia física aparecen más conductas de autoestimulación relacionadas con juegos con la saliva y las estimulaciones sonoras. Anticipa el final de la sesión y se aproxima a la puerta como indicando que es la hora de marchar. Me han informado que tolera bien los cambios de espacio en la escuela, que se los anticipan con imágenes y parece identificarlas. (fotos del patio, de las aulas).

Relación con el otro. Observación de las formas de intersubjetividad primaria:

Interacción cara a cara: Pablo no mira la cara del adulto por iniciativa propia, cuando el adulto le habla a una distancia de un metro con el tono de voz un poco alto, inicia la fijación de la mirada a partir del pelo, si el adulto insiste entonces fija momentáneamente los ojos en la boca o en los ojos de otro. Responde a las sonrisas, especialmente a una distancia menor de un metro y medio y parece contagiarse de esta emoción. Si el adulto pone una expresión seria, o de sorpresa, Pablo retira la mirada y desplaza la mirada al espacio con expresión de estupefacción. Manifiesta dificultades en sincronizar mirada, atención y escucha.

He observado que cuando escucha al adulto y sigue consignas, no le mira a la cara espontáneamente, pero sí lo hace cuando él busca una resonancia emocional positiva, es decir cuando está contento busca la mirada del adulto para compartir esa "entonación afectiva".

Pautas de apego: Manifiesta pautas de apego con la educadora, la reconoce, cuando esta se

esconde bajo la tela y lo llama con un tono de voz alto, Pablo la busca y antes de quitarle la tela bajo la que se esconde, le abraza la cabeza repitiendo la expresión de tensión en las mandíbulas e intentando clavarle la barbilla. Si Pablo se lastima se queda en silencio y busca fundirse en un abrazo con ella, escucha las palabras de consuelo del adulto y permanece abrazado con fuerza hasta que el dolor se atenúa. Si el adulto le señala el lugar del cuerpo donde se ha lastimado, Pablo mira al espacio y hace ruiditos suaves con la boca. (También sonríe cuando la familia lo viene a buscar y me han informado que hace el mismo tipo de abrazo, incluso con más fuerza con algún miembro de la familia. A mí durante las dos primeras sesiones de observación no me tuvo en cuenta, yo sentía que formaba parte del mobiliario de la sala).

Imitación: No imita la gestualidad corporal del adulto de forma directa, si el adulto se pone delante suyo y le dice, -pon el pie sobre la rodilla como yo-, Pablo mira hacia otro lado, necesita que el adulto module la postura con sus manos. Sí que busca que el adulto imite su sonrisa y en ocasiones responde a ella cuando comparte una experiencia de placer.

Si que es capaz de imitar algunos gestos faciales como sacar la lengua o abrir la boca.

Se interesa por el adulto cuando este lo imita a él, por ejemplo cuando salta en la cama elástica o cuando trepa por las barras de la estructura y baja por el tobogán. Le interesa el espejo de la acción y de la interacción.

Habilidades comunicativas. Aún no ha accedido al lenguaje, emite sonidos vocálicos y si-

D O S S I E R

lábicos sin intención comunicativa, estas emisiones corresponden más a una estimulación sensorial que a veces combina con juegos con la saliva. No hay entonación, las emisiones son monocordes y sutiles. No emite sonidos de forma contingente después de hablar el adulto. Todavía no señala para pedir objetos, a veces mira un objeto que le interesa, pero no mira al adulto para que se lo facilite. Se interesa por las imágenes, por las fotos de los materiales que hay enganchadas en la sala.

Habilidades de escucha. Atiende a las consignas del adulto cuando este está cerca de él y le va acompañando con la gestualidad, o bien cuando se trata de actividades que están dentro de un formato ritualizado (sentarse cuando llega a la sala, esperar hasta quitarse los zapatos...). Si que he observado durante la sesión que Pablo está conectado a la voz del adulto cuando esta describe sus acciones con un tono vital y afectuoso.

Comprender la intención. No interpreta la gestualidad de la cara, todavía no entiende una broma, como puede ser un cambio en la expresividad de la cara que indique tristeza o enfado, lo mismo sucede cuando el adulto hace una expresión facial y corporal de provocación divertida, como para iniciar un juego de persecución, Pablo se queda paralizado y se aleja del adulto. A pesar de que este juego lo ha intentado en varias ocasiones, con mayor y menor intensidad en la expresión, Pablo siempre ha dado la misma respuesta, la paralización y la evitación (malestar).

Las capacidades de intersubjetividad primaria (interacción cara a cara, apego e imitación), co-

rresponden en la mayoría de los aspectos observados a un bebé de 6 o 7 meses.

Las competencias de motricidad espontánea (coordinación dinámica) corresponderían a un niño de su edad (4 años), son competencias potenciales que a nivel funcional irán madurando conforme las vivencias de la unidad corporal se vayan integrando.

Observación subjetiva, hipótesis sobre el significado de las producciones del niño:

Situaciones de conexión y de placer compartido: Podemos observar en Pablo que los momentos en que aparece más presente son cuando el adulto y él comparten experiencias sensoriomotoras que le producen placer, una vivencia de la globalidad corporal, de la unidad. Compartir la resonancia tónico emocional con el adulto vitaliza su cuerpo y sus acciones y le produce un sentido de continuación en el tiempo y en el espacio. También la voz del adulto, las resonancias que hace de las acciones del niño, el espejo de la acción y de la interacción le permiten esa continuidad en la acción y la conexión de su discurso con el adulto. La expresividad vitalizada de afecto puede que sea el hilo conector más poderoso con Pablo, todo su cuerpo se energiza, se unifica cuando interacciona con el otro a partir del movimiento con esta cualidad afectiva de base.

Las manifestaciones de conductas de apego que muestra con la psicomotricista están estrechamente vinculadas a las vivencias emocionales y experienciales compartidas y significadas.

D O S S I E R

Pablo tiene una noción de la organización temporal, entiende las señales que lo van a llevar a un cambio de actividad o de espacio y las tolera. Demuestra una conexión en el hilvanado temporal de sus vivencias, recuerda de una sesión a otras actividades que ha realizado y lo demuestra repitiéndolas, lo mismo sucede en otros espacios de la escuela.

Situaciones de ruptura relacional y displacer:

Los momentos de ruptura relacional y de displacer coinciden con:

Situaciones en que no identifica la gestualidad o el comportamiento del adulto. Cuando las interacciones sociales (cara de enfadado o de provocación...) le resultan borrosas, indiferenciadas, Pablo se siente desconcertado y las evita, se desplaza del lugar.

Las estimulaciones laberínticas, con balanceos y las caídas inducidas por el adulto le producen sensación de malestar, permite que el adulto lo manipule, lo balancee sobre los cojines, pero demuestra expresión de inseguridad y malestar (no parece anticiparlas, posible manifestación de la angustia de pérdida de referentes corporales).

Con la presión inducida por el otro con el material blando sobre el cuerpo, Pablo manifiesta un malestar que puede estar relacionado con la angustia de pérdida de límites corporales.

Cuando se hace daño da muestras de desorganización, busca en el contacto fusional con el adulto, la contención. No llora. Está en silencio o hace un lamento muy suave (no acaba de diferenciar de donde viene el dolor, de dentro o de fuera).

Cuanto el adulto lo pone en dificultad (quitar-se los zapatos, juegos de desaparecer...) toma conciencia de la separación física del adulto y realiza maniobras defensivas de fusión, de incorporación, abrazando con fuerza la cabeza del adulto y clavándole la barbilla. Maniobras que recuerdan a los bebés cuando intentan "comer", incorporar partes del cuerpo de la madre, En momentos en que el adulto ha estado separado por una distancia determinada del niño o ha habido una falta de resonancia tónico emocional, es cuando han aparecido los juegos con la saliva, autoestimulaciones para atenuar la pérdida del referente, el malestar de la separación, estas maniobras podrían tener la función de objeto precursor

Los objetos precursores son previos al objeto transicional y todavía no están separados del niño. Las emisiones sonoras, los canturreos que realiza cuando no está en relación con el adulto, quizás también los podíamos situar con la función de "objeto precursor" (Gaddini).

Después de comentar con la psicomotricista/educadora la observación de las sesiones y compartir la mirada (objetiva y subjetiva) sobre el niño y sobre la propia vivencia, elaboramos las siguientes propuestas de ajuste para introducir las en sesiones posteriores y revisarlas periódicamente.

Observación subjetiva y marco teórico que la sustenta. En el estilo receptivo (sensaciones y su anclaje, percepciones, nivel de vinculación y de atención...) y en el estilo expresivo (uso del cuerpo, calidad de la externalización, posibilidades de significación...), reposan directamente el

D O S S I E R

estado de las funciones psíquicas, de las más elementales a las más complejas. (Coromines 1991).

En el estadio de desarrollo psíquico en que se encuentra Pablo, los inicios de la vida mental tocan el límite de lo neurofisiológico, aprender a tragar, escupir, soltar... pero al mismo tiempo las nociones de dentro y fuera, de introyección y de proyección de emociones y de contenidos psíquicos. (Coromines 1991).

Decir que Pablo está indiferenciado, es un término impreciso y difuso y en cierto modo desalentador, resulta más constructivo hablar de una diferenciación incipiente y discontinua. Si nos referimos a la propuesta de Stern (2005, 43) de hablar de niveles de integración del “sí mismo” y del otro, podemos situar a Pablo a partir de las observaciones realizadas en el nivel que corresponde a un sentido de “sí mismo nuclear” (Stern 2005).

Stern propone diferentes niveles de integración del “sí mismo” y “del otro”, propuestos como principios organizadores del desarrollo centrados en la experiencia subjetiva inferida del niño. Un sentido del sí mismo nuclear (2 a 6 meses) organizado incluiría:

- a) la agencia del sí mismo, en el sentido de ser autor de sus propias acciones y no de las acciones de los otros, supone tener volición (mis brazos se mueven cuando yo quiero que lo hagan) y esperar las consecuencias de la propia acción (cuando cierro los ojos todo se oscurece).
- b) La coherencia del sí mismo, que es tener un sentido de ser un todo físico no fragmentado, con límites y un lugar de acción integrado du-

rante el movimiento y la quietud.

c) Afectividad del sí mismo, es decir, experimentar cualidades interiores pautadas de afectos que tienen que ver con otras experiencias del sí mismo.

d) Una historia del sí mismo, esto es el sentido de perdurar, de una continuidad con el propio pasado. El niño es capaz de advertir regularidades en el flujo de los acontecimientos.

Según Stern, el siguiente nivel de integración del sí mismo sería el sí “mismo subjetivo” (7 a 15 meses) que contempla la capacidad deliberada del bebé de compartir experiencias sobre acontecimientos y cosas, el indicador más claro de este nivel de subjetividad aparece cuando el bebé señala un objeto o un acontecimiento con la intención de compartir con el adulto la emoción que le produce o el deseo de tomarlo en sus manos.

Algunas propuestas de ajuste en intervención para sesiones posteriores:

Organización del tiempo y del espacio, estrategias de intervención y de ajuste a partir de las observaciones e hipótesis realizadas.

1) Respecto al desplazamiento a la sala desde la clase. Como Pablo se interesa por las imágenes, fotos. Se le entregará una foto de la sala para anticipar la actividad, Pablo vendrá a la sala con la foto en la mano (soporte a la representación) y el adulto caminará junto a él, con el objetivo de que ponga atención en el espacio y se organice en la realización del itinerario,

D O S S I E R

cuando va de la mano se deja llevar y la atención está difusa.

2) Respeto al ritual de entrada. Se intenta crear un formato en el ritual de entrada que favorezca una mayor interacción y autonomía y significación en la secuencia, con el objetivo primordial de evitar interferencias que lo lleven a situaciones de desconexión: La psicomotricista lo recibirá en la puerta y se saludarán, esperando el contacto visual entre ambos e invitándolo a repetir “Hola” (a producir un sonido). El adulto se sentará frente al niño cuando este se tenga que quitar los zapatos y le irá señalizando los pasos, con palabras y gestos (para que el niño siempre esté referenciado), interviniendo al mínimo y evitando la mirada periférica (desconexión), si es necesario en un principio el adulto le desabrochará los zapatos para que el niño ejecute la acción de extraer el zapato de forma efectiva y rápida. El adulto intentará evitar la posición y proximidad que le permita al niño realizar las maniobras de presión sobre la cabeza del adulto, si el niño lo intenta, sustituir la acción por un abrazo mutuo y decirle que está ahí para ayudarlo a quitar los zapatos y después ir a jugar.

Antes de iniciar la sesión enseñarle las fotos de los materiales que el adulto ha preparado en la sala. Invitar al niño a mirar primero la foto (anticipar) y después el material real, explicándole las cosas que puede hacer en cada espacio, guardar las fotos en un lugar asequible e iniciar la sesión.

3) Desarrollo sesión. Se intentará afianzar el vínculo con el adulto, que el niño se pueda re-

conocer en él en el máximo de situaciones vivenciales y expresivas, que tolere las transformaciones en la expresividad del adulto a partir de una vivencia de placer compartida. Potenciar la conexión de entonamiento afectivo (Stern), verbalizar las acciones del niño y las interacciones. Animarlo a que realice emisiones de voz intencionales, para ello será necesario significar las emisiones espontáneas, jugar con su voz con sus sonidos.

No obligarlo a tirar la torre de cojines, lo puede hacer el adulto y el niño mirar, hasta que no se sienta más seguro. Recordar actividades realizadas e introducir juegos circulares atractivos para él, en los que tenga que poner en funcionamiento la capacidad de anticipación y códigos de comunicación establecidos (gestuales o sonoros).

Ofrecer un espejo corporal de las actividades que realiza (mira, ahora salto yo también como tú). Introducir juegos de simetría corporal (saltar juntos cogidos de la mano), el tris, tras.

Aprovechar los momentos que Pablo se mira al espejo y cierra los ojos y jugar juntos a: “ahora veo ahora no veo” Imitar gestos faciales delante del espejo, los dos frente al espejo.

Introducir momentos de reposo compartido cuando se observa la fatiga del niño, o el deseo de quietud. Poner palabras acompañadas de la entonación afectiva de los estados anímicos.

Evitar de momento las presiones con los materiales blandos así como las caídas inducidas hasta que Pablo no tenga más capacidad de anticipación, de comprender la intencionalidad del

D O S S I E R

adulto (que este sea más previsible) y de integrar las sensaciones corporales.

Verbalizar los afectos y las situaciones anímicas (estás cansado, estas serio..., con la misma gestualidad que el niño).

Cuando se haga daño, aceptar el abrazo y progresivamente separar al niño para hablarle de donde se ha hecho daño y como, masajear la zona y animarlo a que él también lo haga.

Cuando haga juegos con la saliva, hablarle de lo que está haciendo (estas jugando con la saliva), imitarlo (mira yo también), que el niño mire la boca del adulto, después el adulto beberá agua para tragar la saliva, y le ofrecerá agua al niño hablándole de lo agradable que es.

Dejar la botella y los vasos a la vista para que el niño la pueda señalar cuando tenga sed.

Introducir con soporte gestual el “dame” cuando se pida un objeto. Esperar que el niño mire a los ojos y picar con una mano sobre la otra. Introducir el “ten” cuando se le ofrece un objeto.

Potenciar el señalar los objetos que son de su interés para después ofrecérselos.

Ritual de salida.

El adulto y el niño se sentaran uno junto al otro y miraran juntos las fotos de los materiales que el niño ha utilizado, recordando las vivencias más significativas, si el niño se levanta y se dirige al espacio del que se está hablando se le acompañará para recordar juntos en el lugar de la sala la vivencia experimentada con la resonancia emocional y si se encuentra oportuno repetirla. Se trata de afianzar el recuerdo compartido. Crear un espacio de evocación.

Conforme...

- Las acciones de Pablo vayan adquiriendo más riqueza y autonomía, más sentido y significación, más conciencia de las consecuencias de su propia acción.

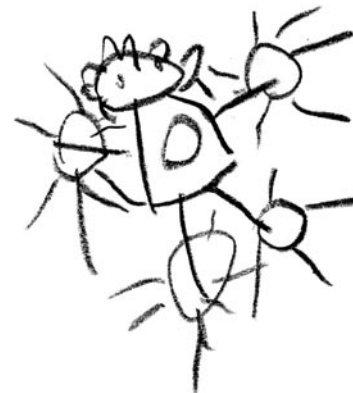
- El nivel de conciencia del propio cuerpo le permita diferenciar con más claridad las sensaciones que vienen de fuera, de las que vienen de dentro, el control que puede tener sobre ellas (gestualidad, movimientos) y sobre los efectos causan en su propio cuerpo.

- Los afectos se vayan modulando e integrando a partir de las experiencias compartidas y de regulación afectiva con el otro.

- La comprensión de que las experiencias subjetivas internas (los contenidos de la mente) pueden potencialmente compartirse con otro (compartir la intención, la atención y los estados afectivos).

- La capacidad de evocar, de tener una historia compartida con el otro vaya madurando y le permita sentirse instalado en un ritmo temporal y espacial.

...nos iremos planteando nuevos ajustes y nuevas propuestas con las que crecer juntos.



D O S S I E R

BIBLIOGRAFÍA:

- Alcantud Marin, F.** (Coordinador) 2003. Intervención Psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo. Madrid. Psicología Pirámide.
- Aucouturier, Bernard,** 2004. Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona. Graó.
- Coromines, Júlia.** 1991. Psicopatologia i desenvolupament arcaics. Barcelona. Spaxs, S.A.
- Rivière y Martos** (Compiladores) 1997. El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid. Ministerio de Trabajo y asuntos sociales.
- Sánchez, J y Llorca, M.** 2008 Recursos y estrategias en psicomotricidad. Málaga. Aljibe
- Stern, Daniel N.** 2005 (4ª impresión) El mundo interpersonal del infante. Argentina. Paidós.

