

LA ENSEÑANZA DE PERSONAS CON AUTISMO, PENSAMIENTO FLEXIBLE Y COMPORTAMIENTO AUTONOMO

STUART POWELL y RITA JORDAN

University of Hertfordshire
Research Office
College Lane
Hatfield
Hertfordshire, AL10 9AB
Reino Unido

El pensamiento de las personas con autismo se caracteriza por la dependencia respecto a rutinas aprendidas, dificultades en la generalización del aprendizaje y la incapacidad de iniciar modos de pensamiento y comportamiento de forma autónoma. Esta ponencia trata las dificultades a las que deben hacer frente los individuos con autismo a la hora de adoptar modelos flexibles de pensamiento y a la hora de comportarse de una manera que vaya más allá de los meros hábitos. Examina las raíces psicológicas de estas dificultades y demuestra como algunos métodos de enseñanza, más que aliviar la dependencia respecto de claves y estímulos externos, la exacerban. Por ejemplo, si se utilizan con los individuos con autismo exclusivamente métodos conductistas se deja poco margen para el desarrollo de motivación interna para la realización de acciones, o para comprender esas acciones fuera de la situación en la que son estimuladas y recompensadas. Incluso los métodos estructurados, como los utilizados en los programas TEACCH, aunque son muy efectivos para el desarrollo de habilidades rutinarias, hacen poco para que las personas con autismo adquieran conciencia de su propio pensamiento y desarrollen, por tanto, la capacidad de dirigir, observar y controlar su propio comportamiento. Se describen los principios de un enfoque que pretende atender la necesidad de flexibilidad y se ilustra la forma de aplicarlas al currículum o en el programa diario.

INTRODUCCION

La falta de flexibilidad de pensamiento y de comportamiento, tercer aspecto de la triada de discapacidades que caracterizan al autismo, subyacen bajo muchas de las características del pensamiento y del comportamiento subsecuente de las personas con autismo. En esta ponencia consideramos su impacto en las vidas de las personas con autismo, la forma de mejorar esos efectos y la noción de un enfoque cognitivo para superar esta dificultad fundamental.

ORIGENES DE LA RIGIDEZ DE PENSAMIENTO EN EL AUTISMO

Un fracaso a la hora de comprender como otros piensan y sienten (Frith, 1989) llevaría a una dificultad a la hora de prevenir el comportamiento. Esta dificultad haría que los individuos esperasen encontrar algo predecible en lo que respecta a los comportamientos de otras personas y tendiesen a imponer su propia regularidad sobre lo que no es sino un mundo irregular y a menudo impredecible. Por tanto, podrían desarrollar sus propias virtudes para poner orden en lo que de otra forma sería una situación impredecible.

Además, para poder pensar de forma flexible las personas tienen que saber, al menos hasta cierto punto, que están pensando sobre una clase particular de problema y que éste puede resolverse con unas estrategias particulares de las que ellas mismas disponen. Esto implica el desarrollo de la concepción de uno mismo como persona capaz de resolver problemas. La raíz del problema del autismo es que las personas con autismo parecen tener una dificultad particular a la hora de desarrollar una conciencia de uno mismo y de extenderla a cualquier papel como «persona que resuelve problemas mediante la reflexión» en el que tienen que pensar de manera flexible (Jordan y Powell, 1990a).

La falta de capacidad para reflexionar sobre su propio pensamiento significa que la forma de procesar la memoria de quienes padecen autismo es cualitativamente diferente de la de quienes no lo padecen. Los individuos con autismo a menudo tienen dificultades a la hora de contar sucesos personales y de recordar el hilo argumental de narraciones y, sin embargo, en ocasiones son capaces de realizar verdaderas proezas de memoria repetitiva. Estímulos particulares pueden hacer que se recuperen porciones completas de memoria, recordados como episodios completos, pero cuando se les pide que busquen en su memoria incidentes particulares esas mismas personas tienen grandes dificultades. Los individuos con autismo pueden ser capaces de

recordar detalles particulares de «cultura general» y tienen un buen conocimiento sobre procedimientos para realizar tareas, pero al mismo tiempo son incapaces de recordarse a sí mismos, realizando esas acciones, participando en acontecimientos relativos al procesamiento de conocimientos y estrategias.

En resumen, en el autismo la dificultad relativa a la memoria es lo que podríamos llamar el desarrollo de una memoria personal de episodios. Esta clase de memoria depende de la existencia de un «yo que vive experiencias», un sentido del yo que permite la codificación de acontecimientos como parte de una dimensión personal. Por lo tanto, resulta claro que un déficit en el desarrollo de un «yo que vive experiencias» conducirá a la subsecuente dificultad para desarrollar recuerdos personales de acontecimientos. En el modelo normal de desarrollo, es «el yo que vive experiencias» el que permite que el individuo busque en su memoria de manera que libere a los recuerdos de la dependencia de un estímulo específico. Podemos buscar en nuestra mente cosas específicas porque recordamos que esas cosas nos sucedieron.

En el autismo «el yo que vive experiencias» parece padecer algún tipo de incapacidad ido (Powell y Jordan, 1993), lo que significa que los individuos no podrán buscar en su memoria de forma espontánea —dependerán de un estímulo específico—. En cierto sentido, será necesario provocar ese recuerdo y la manera de provocarlo deberá ser específica y puede que sea incluso idiosincrásica. Es esta falta de un «yo que vive experiencias» en el autismo, lo que hace que la clase de búsqueda en la memoria necesaria para el pensamiento flexible sea imposible o muy difícil y lo que conduce a la característica rigidez en el pensamiento.

LOS PROBLEMAS

Dificultades con el cambio

Normalmente las personas con autismo experimentan dificultades a la hora de hacer frente a los cambios en su entorno. No se trata de una cuestión de preferencia social sino que refleja un modelo cognitivo que depende de la regularidad. Creemos que es útil pensar en la «resistencia al cambio» como una parte necesaria del modo de pensar autista (ver Sinclair, 1992). Si queremos ser eficaces a la hora de ayudar a quienes padecen autismo a que acepten cambios en su entorno, en primer lugar tenemos que comprender en cierta medida que significan para ellos esos cambios y porque existe esa dependencia respecto a las rutinas y la familiaridad.

Las dificultades a la hora de comprender a otros y de compartir su perspectiva del mundo mediante un sentido de intersubjetividad resultan fundamentales en el autismo (Hobson, 1993) y conducen a significados que no se «negocian» en la forma social interactiva habitual. Mientras que el niño no autista aprende a interpretar el modo a través de los ojos de su cuidador el niño con autismo no lo hace. En el autismo, el aprendiz permanece en el nivel de lo específico; lo que se aprende en un contexto no se transfiere necesariamente a otro contexto relacionado, tampoco se comprende el «propósito» global de los acontecimientos o actividades y los enfoques de aprendizaje que se centran en un modelo por etapas contribuyen a este aprendizaje. Por tanto, se puede tipificar este estilo de aprendizaje como rígido y estereotípico.

Falta de espontaneidad y de iniciativa

Una característica manifiesta del comportamiento de muchas personas con autismo es la falta de espontaneidad en el entorno social. Pueden seguir indicaciones de otros bastante bien y pueden seguir su propio patrón de comportamiento, por intrincado que pueda ser, sin necesidad de que se les den indicaciones. Sin embargo, con frecuencia, no son capaces de elegir actividades para realizar que se sitúen fuera de sus intereses particulares o de los patrones habituales aprendidos. Incluso cuando en situaciones que les resultan familiares tienen que realizar una tarea familiar, pueden comportarse de manera aparentemente desmotivada o como si hubiesen «olvidado» que hacer hasta que reciben una indicación o un estímulo para iniciar la actividad. Una vez que la tarea o actividad está en marcha, no parece que tengan problemas en desempeñarlo pero les resulta difícil empezar sin el apoyo inicial ya sea de un miembro del personal o de la estructura particular que proporciona el entorno.

Pueden darse problemas semejantes al planificar actividades o al pasar de una actividad a otra. Si no pasan espontáneamente de una actividad a otra, la razón a menudo parece situarse más en el terreno de lo inmediato que en el de la reflexión. De este modo, parece como si sus acciones estuviesen motivadas más por estímulos o acontecimientos externos que por una fuente interna de motivación e intención. Esto tiene que ver con nuestra idea de que la dificultad radica en los problemas que tienen para establecer un sentido de sí mismos como actores en el mundo y en consecuencia, con la dificultad de planificar y decidir realizar acciones y de cambiar conscientemente su foco de atención (Powell y Jordan, 1993).

Dificultades con la creatividad y la imaginación

La falta de espontaneidad se traduce también en la falta de creatividad que caracteriza el comportamiento y la actividad de las personas con autismo. Mientras que, por ejemplo, una persona no autista con dificultades de aprendizaje puede ser capaz de crear nuevos modelos en el marco de un diseño global o nuevos acontecimientos en el marco de una historia, a la persona con autismo estas dificultades le resultarán difíciles de superar. Puede que alcancen un alto grado de habilidad en lo que se refiere, por ejemplo, a la reproducción con lápiz y papel de lo que pueden ver en el mundo pero incluso en este caso el progreso en la «habilidad» es probable que se defina en términos de exactitud de la copia más que en términos de interpretación.

La creatividad implica claramente la capacidad de extender lo conocido o lo que se ha visto para producir una nueva interpretación de una nueva visión. Supone reunir elementos diferentes para producir una nueva comprensión. Las dificultades que encuentran al respecto la mayoría de las personas con autismo no tienen que ver con la incapacidad de pintar de manera expresiva; tienen que ver con modos de pensamiento que se limitan a lo que les ha sido enseñado y que son incapaces de encontrar soluciones o dar con ideas más allá de una respuesta aprendida.

Incluso en lo que se refiere a las actividades cotidianas, para realizar una buena copia es necesario el pensamiento creativo. Pensamiento, que por su parte, requiere el uso de la imaginación. Para crear un nuevo significado a partir de elementos conocidos es necesario que la persona que está pensando pueda imaginar cual será el nuevo significado.

Para poder encontrar una solución cuando, por ejemplo, el autobús no viene, es necesario recordar las habilidades necesarias para llamar por teléfono para pedir ayuda que, con toda probabilidad, no habrán sido aprendidas en este contexto sino, tal vez, mediante un «role play», ya que es difícil recrear las circunstancias en las que puede ser necesario llamar por teléfono para pedir ayuda. Por lo tanto, en el momento del aprendizaje inicial, la persona con autismo ha de ser consciente de que esta actividad es una estrategia que puede aplicarse a situaciones que todavía no ha experimentado. Esta conciencia debe incluir un conocimiento de todas las habilidades necesarias y la capacidad de unirlas a un acto de imaginación para crear una nueva comprensión sobre cómo comportarse en un escenario imaginativo.

En resumen, en el autismo no están presentes los prerequisites de la creatividad. La persona con autismo no puede extender lo que

conoce o reunir conocimientos que por su propia naturaleza son dispares y lo siguen siendo. El pensamiento autista no es de tipo imaginativo.

Pensamientos y comportamientos estereotipados

Todo lo anterior resulta ser una forma particular de pensamiento. El pensamiento estereotipado puede caracterizarse como un pensamiento que sigue un estrecho camino preestablecido. El pensamiento autista, como un estilo que no transfiere fácilmente el conocimiento de un contexto a otro y que no dispone de un ambiente social de aprendizaje que lo facilite, permanecerá forzosamente en el terreno de lo específico y lo que (socialmente) no tiene significado. Ello no quiere decir que los estereotipos no sirvan para nada: pueden desempeñar una útil función al reducir el stress de un mundo que amenaza continuamente con nuevas demandas. Pero su significado se limita al individuo y a un aspecto muy específico de su situación actual.

IMPLICACIONES PRACTICAS

Creación de situaciones libres de ansiedad

Una característica de todo comportamiento es que la ansiedad reduce la flexibilidad; por tanto, una forma obvia de aumentar la flexibilidad es reducir los niveles de ansiedad en personas autistas de forma que puedan adoptar un enfoque menos rígido. Esta no es una condición suficiente para garantizar la flexibilidad en las personas autistas pero sí es una condición necesaria. Las causas de la ansiedad en el autismo serán, al menos hasta cierto punto idiosincrásicas y por tanto requerirán un conocimiento individualizado de la persona para que puedan eliminarse, o al menos reducirse, todas las causas de la ansiedad. Sin embargo, es posible establecer algunas generalizaciones acerca de la clase de acontecimientos que probablemente pueden conducir a las personas autistas a un estado de ansiedad y que, por tanto, es necesario modificar.

Un lugar destacado en la lista de las posibles causas de ansiedad en personas autistas lo ocupa la dimensión social. Casi todos los demás grupos verán su ansiedad reducida mediante la presencia de otras personas de características similares o mediante la ayuda estimulante del «profesor», pero para las personas autistas la presencia de otros hace aumentar la confusión y el grado de ansiedad asociado con la tarea. De hecho, es posible que los intentos de mediación

social en la tarea pueden constituir constituyan la causa principal de ansiedad. Las tareas nuevas, o las tareas en las que sea necesario un enfoque flexible se acometerán mejor de forma asocial. Para lograrlo podrá recurrirse en ocasiones al aprendizaje asistido por ordenador o a la presentación de la tarea a través de un soporte visual estructurado, lo que permite que la tarea pueda emprenderse de forma individual.

Al mismo tiempo, el personal que se ocupa de las personas autistas no debería dar por sentado que el autismo lleva necesaria e intrínsecamente asociado el efecto de generación de ansiedad. Es cierto que, probablemente, a los autistas siempre les resulte difícil interpretar las señales sociales, pero el personal puede, al menos, intentar aprender a comportarse de modo que sus señales sociales sean más fáciles de interpretar, haciendo así que sean, ya no una causa de ansiedad, sino una forma potencial de ayuda y apoyo. Se puede empezar por reducir el número de señales sociales simultáneas (por ejemplo, no gesticular con el cuerpo ni la cara mientras se dan instrucciones verbales) y por usar cada una de estas señales (palabras, expresiones faciales, postura corporal, gestos) de forma separada y con un significado claro y explícito. De esta forma, las señales (al menos las de ese individuo) llegan a ser familiares y comprensibles y puede reducirse la ansiedad. Resumiendo, es importante recordar que hay que reducir el número de mensajes que se les da y esperar su respuesta; con demasiada frecuencia el individuo autista ofrece una respuesta cuando el profesor ya ha desistido de obtener dicha respuesta y procede a repetir la orden usando otras palabras o a usar gestos o a guiarle pensando que así puede ayudarle.

La incapacidad para leer las intenciones de los otros significa que el individuo autista se enfrenta a verdaderas dificultades siempre que las situaciones sociales se construyen en función de lo que otros quieren o pretenden. Estos tipos de construcciones afectan a la mayor parte de la escena social, por no decir que a toda. Por eso, siempre que un cliente está en una situación en la que se confía en su «siguiente movimiento» para leer las intenciones de otro, es probable que el cliente se sienta confuso y, en consecuencia, ansioso. Se necesita por tanto que los que trabajan con clientes así sean explícitos y usen señales claras, regulares y seguras que permitan al cliente interpretar de una forma más efectiva el significado de las situaciones.

A menudo la ansiedad y la frustración están también asociadas a la incapacidad de captar el propósito de ciertas actividades. En esos casos, es posible que el profesor necesite introducir «metas» más tangibles en una actividad, de modo que ésta tenga significado para el individuo autista. Los profesores pueden esperar que el individuo se beneficie de la experiencia de subir una montaña, sintiendo la

alegría que él o ella tenga cuando alcance la cumbre y disfrute del panorama, pero puede resultar imposible ofrecer estos aspectos como metas a un individuo que no es capaz de imaginarse lo que todavía no ha experimentado

ENSEÑAR A COMPRENDER Y A SER CONSCIENTE

En el ámbito de los significados pertinentes, el conductismo es una herramienta útil para enseñar a los autistas las actividades y hábitos cotidianos cuya ejecución de forma automática resulta beneficiosa. Así, no hay nada de malo en aprender la rutina de lavarse las manos después de ir al baño, sin que sea necesario entender ni la naturaleza, ni los gérmenes, ni los aspectos económicos de la higiene. Se puede argumentar que son más las ventajas de establecer una rutina funcional como algo natural más que como algo que requiere seguimiento y estímulos continuados, que los problemas ocasionales que surgen en situaciones poco usuales.

Sin embargo, si con los individuos autistas sólo se emplea el enfoque conductista, es probable que se esté contribuyendo a disminuir, más que a aumentar, la flexibilidad en su pensamiento y comportamiento. Enseñar paso a paso no ayuda al individuo a ver el propósito general de sus acciones, y concentrarse en recompensar las acciones no ayuda a enseñar las estrategias cognitivas que se requieren para lograr dicha flexibilidad. Por eso, aunque el uso de las técnicas conductistas puede tener cabida en un enfoque general, para trabajar con los autistas es preciso reconocer el estilo de aprendizaje que subyace en el autismo para ponerle remedio y adecuarlo mediante el uso de estructuras concretas.

Aplicar un enfoque cognitivo a los problemas cotidianos supone que el profesor ayudará al individuo a desarrollar estrategias cognitivas más que estrategias de conducta y, lo que es más importante, a ser consciente de esas estrategias y a mejorar la capacidad de acceder a ellas en ocasiones futuras. Con este enfoque se anima los individuos autistas a desarrollar su propia estructura y no tanto a recurrir a una generada por otros.

En un primer momento, este enfoque supone implicar a los individuos autistas en la planificación de las actividades. Necesitan que se les enseñe a elegir qué hacer y cuándo en situaciones apropiadas, y necesitan decidir sobre lo que van precisar para poder completar la tarea.

No podemos por supuesto pretender que lo hagan todo a la vez, sino que es preciso descomponer cada proceso en distintos pasos. Por ejemplo, cuando se les pide que limpien la mesa con un paño y un cepillo

antes de comer, se le podría ofrecer al individuo un paño, un cubo, un limpiador (todo lo necesario para la tarea) y después un utensilio irrelevante, como puede ser una escoba de barrer. De esta forma, incluso sin necesidad de emplear el lenguaje, el individuo puede llegar a desarrollar formas de tener en cuenta lo que es relevante para la tarea, en este caso descartando la escoba como irrelevante.

Aunque se simplifique la tarea, los pasos a seguir para realizarla no están carentes de significado, como ocurre en el programa conductista en el que se encadenan entre sí de forma automática, sino que se hace que, en cada paso, el individuo preste atención al significado general de la tarea. En el ejemplo citado anteriormente, es preciso tener en cuenta la naturaleza de la tarea de limpiar la mesa para descartar, en este caso, la escoba por irrelevante. Aunque aumentemos la dificultad de la tarea añadiendo otros objetos irrelevantes, seguirá centrada en este significado.

Desarrollo de las estrategias de la memoria

Para ayudar a desarrollar una memoria útil (en contraposición a una memorización mecánica de las actividades o conocimientos, a los que no se podrá tener acceso si no es recurriendo a estímulos o indicaciones) es necesario que los individuos autistas sean conscientes de sus propias estrategias de aprendizaje, de las tareas que están emprendiendo, de las experiencias que están experimentando y, siempre que sea posible, que haya alguna relación emocional con esas tareas y experiencias. A los que son capaces de comprender y utilizar el lenguaje hablado se les puede animar a hablar sobre lo que están haciendo y a darse cuenta de cuándo disfrutan con algo o lo encuentran difícil y frustrante. Los mismos estímulos que se utilizan para que presten atención a la propia experiencia de su aprendizaje pueden utilizarse después como recordatorios de la tarea y del papel que desempeñó el individuo en ella.

A los que no comprenden ni utilizan el lenguaje hablado les resulta más difícil realizar correctamente la tarea. Hemos tenido cierto éxito usando fotografías instantáneas del individuo en momentos clave de la tarea y que dirigen la atención hacia ese momento concreto de modo que luego pueden utilizarse como estímulos para la memoria (Powell y Jordan, 1991). Incluso, dada su mayor flexibilidad, podrían obtenerse mejores resultados recurriendo a imágenes fijas en vídeo. En el caso de los individuos que tienen dificultades graves de aprendizaje y de lenguaje, se puede aumentar la comprensión y ayudar, posteriormente, a recordar la tarea usando estrategias que ayuden a centrarse en la experiencia del individuo en ese momento. Esto se

puede conseguir desarrollando tareas conjuntamente con el individuo autista, haciendo hincapié en los puntos claves de una forma exagerada y explícita y haciendo que el individuo se fije en sus propias expresiones de emoción (interés intenso, placer, frustración e, incluso, enfado), representando o usando un espejo para captar su expresión en ese momento (también una fotografía para recordar posteriormente). Incluso, aunque solo consigamos que sea capaz de usar un objeto de referencia (por ejemplo una bolsa que signifique ir de compras) para recordar un hecho pasado o para planificar uno futuro, no simplemente se estará desarrollando la comunicación sino que esto le permitirá tener cierta capacidad de elección y recordar algún aspecto clave del hecho (en este caso, su naturaleza como actividad de ir de compras) en lugar de limitarse exclusivamente a recordar fragmentos del hecho carentes de significado (como puede ser recordar sólo uno de los objetos que compró) o aislados.

Desarrollo de la capacidad de elección

El nivel más básico en el que se puede ejercitar la capacidad de elección supondría tener que enseñar al individuo a rechazar o aceptar objetos o actividades en función de si los quiere o no. Ponerlo en práctica presenta problemas, ya que a veces resulta difícil estar seguro de lo que el individuo quiere o no quiere o de lo que le gusta o no (incluso si son capaces de hablar, puesto que pueden decir simplemente lo que se les ha enseñado que respondan ante una pregunta o invitación) y, desde el punto de vista del individuo autista, puede resultarle difícil saber lo que quiere y el significado de elegir.

Hay, por tanto, una dificultad añadida cuando se pretende enseñar conceptos relacionados con la elección y sé quiere tener la seguridad de que la persona autista los comprende. Los individuos autistas, si no entienden lo que es una elección, pueden simplemente creer que se trata de una conducta más que tienen que adoptar aunque no la comprendan. Para superar este problema es preciso que se enseñe desde el principio el concepto de elección. Puede que resulte necesario introducir una etapa previa de elección a través de dibujos (o palabras, si las entienden) antes de proceder a la elección de objetos. De esta forma, por ejemplo el niño podría aprender a asociar dibujos con un menú de objetos y después a seleccionar su propio menú de lo que quiere comer antes de 'pedirlo'.

Se pueden introducir elecciones similares en todos (o casi todos) los aspectos de la rutina diaria hasta que comprenda la idea de tomar decisiones y de valorar las alternativas. Muchos individuos autistas nunca son capaces de hacer esto mentalmente (Temple Grandin, 1992,

opina incluso que es imposible) pero se les puede ayudar a hacer elecciones efectivas usando listas, dibujos, símbolos o incluso objetos de referencia de modo que no confundan hacer una elección con señalar una elección.

Enseñar un comportamiento más flexible y creativo

La manifestación más obvia de la falta de imaginación y de flexibilidad en los individuos autistas reside en su comportamiento repetitivo y, a menudo, estereotipado. Antes de hacer nada para alterar ese comportamiento, es necesario que intentemos determinar el «significado» que tiene ese comportamiento en particular para el individuo concreto. No es sólo una cuestión de efectividad sino de ética. Como señala Sinclair (1992), las personas autistas no necesariamente quieren cambiar su comportamiento, sino que pueden querer simplemente comprender el nuestro.

Por ello, un programa destinado a desarrollar un comportamiento más flexible y creativo en los individuos autistas necesitaría ocuparse de varios frentes paralelos. Para intentar determinar el significado y la función del comportamiento que desarrolla la persona autista, sería necesario ser cuidadoso y observar su naturaleza interior. Después habría que proseguir con la observación y desarrollar más hipótesis sobre qué aspectos de ese comportamiento más flexible y creativo que quisiéramos desarrollar constituyen un enigma para la persona autista, y sobre qué funciones que tuvieran significado para el individuo autista y que mejoraran su calidad de vida podrían derivarse de ese comportamiento. El paso siguiente sería intentar enseñarle a comprender el significado y el propósito de ese comportamiento «más deseable». Sólo después de esto resultaría efectivo intentar enseñar ese comportamiento.

Las afirmaciones anteriores conforman los principios generales sobre los que operamos. Sin embargo, hay algunas excepciones en las que enseñar la forma de comportamiento puede ser una forma útil de enseñar a comprender. Si nos resulta difícil resaltar el significado de los hechos de modo que esos hechos tengan significado para la persona autista (como ocurre por ejemplo en el ámbito del comportamiento social), entonces puede resultar mejor utilizar sus propios significados y relacionarlos con el comportamiento que queremos fomentar. Si somos capaces de hacer esto de modo que no estemos simplemente reforzando pautas concretas de comportamiento sino también poniendo de relieve algunos aspectos claves de los hechos, estaremos desarrollando la comprensión del individuo al mismo tiempo que hacemos que su comportamiento sea más adaptable.

CONCLUSION

Los individuos autistas no se comportan de un modo inflexible y repetitivo porque esos comportamientos como tales sean parte de la biología del autismo. Es cierto que algunas formas de comportamiento perseverativo sí se derivan de aspectos particulares de la lesión cerebral, pero la auténtica dificultad está en darse cuenta del pensamiento y comportamiento propios para así tener la capacidad de planear acciones, controlarlas, adaptarlas de acuerdo con su efectividad para alcanzar una meta concreta y aplicarlas a situaciones nuevas.

No estamos tratando con un comportamiento voluntario y obstinado, sino con una dificultad clave para tener acceso al pensamiento propio y reflexionar sobre él. Más que de una cuestión de «motivación», se trata de que los individuos autistas no pueden hacer lo que queremos que hagan, y a menudo ni siquiera pueden hacer (o, al menos, planear hacer) lo que ellos mismos quieren hacer porque no entienden lo que se quiere que hagan o no saben cómo evaluar la situación (su propio comportamiento incluido) para ver lo que se requiere. Es preciso que tengamos en cuenta que están haciéndolo lo mejor que pueden dentro de su entendimiento y de los recursos de que disponen.

Algunas de las ideas planteadas en esta exposición se encuentran desarrolladas con mayor profundidad en Jordan, R.R. y Powell, S.D. (1996), *Encouraging Flexibility in Adults with Autism*, en R. Morgan (ed), *Adults with Autism*, Cambridge, Cambridge University Press.

REFERENCIAS

- FRITH, U. (1989): *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford, Blackwells.
- GRANDIN, T. (1992): An inside view of autism. En E. Schopler y G. Mesimov (eds.). *High-Functioning Individuals with Autism*. New York, Plenum.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975): *Learning to Mean: explorations in the development of language*. London, Edward Arnold.
- HOBSON, R.P. (1993). *Autism and the Development of Mind*. London, Erlbaum.
- JORDAN, R.R. (1990): *An Observer's Report on the Option Approach to Autism*. London, National Autistic Society.
- JORDAN, R.R.; POWELL, S.D. (1990a): Improving Thinking in Autistic children using Computer Presented Activities. *Communication*, 24, 1, 23-25.