



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Intervención psicológica en un niño con Trastorno del Espectro Autista en un taller terapéutico de Inclusión Educativa

Trabajo final de grado

Sistematización de experiencia

Andrea Fumeiro Di leone

Facultad de Psicología, Udelar

C.I: 4.401.600-3

Docente Tutor: Prof. Adj. Dr. Daniel Camparo Avila

Docente revisor: Prof. Asist. Mag. Dinorah Larrosa

Montevideo, Uruguay

Abril, 2024

Tabla de contenido

1.	Resumen y palabras clave	p. 3
2.	Introducción	p. 4
3.	Marco teórico	p. 5
4.	Justificación	p. 8
5.	Metodología	p. 9
6.	Contextualización de la experiencia	p. 12
7.	Presentación del caso a sistematizar	p.13
8.	Articulación teórico- práctica	p. 15
	8.1 Juego, imaginación y socialización.....	p. 15
	8.2 Lectoescritura.....	p. 21
	8.3 Pasaje de la individualidad a la grupalidad.....	p. 26
9.	Consideraciones finales	p. 35
10.	Referencias	p. 39

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado consiste en la sistematización de una experiencia de intervención psicológica con un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. La experiencia fue realizada en el marco de un taller terapéutico de inclusión educativa con enfoque psicoanalítico, a partir de un proyecto de extensión universitaria de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

El trabajo pretende vislumbrar el proceso y el abordaje psicoterapéutico con el niño, a partir de una reconstrucción histórica de la intervención realizada y una articulación teórica acorde al mencionado trastorno.

Se busca reflexionar acerca los cambios psíquicos producidos en el paciente tras el proceso terapéutico realizado, facilitando herramientas y estrategias acerca de cómo se puede contribuir clínicamente para estimular el desarrollo, en concreto, aspectos comunicativos, la interacción social y las dificultades presentadas en la motivación e interés en la lectoescritura, con el fin de favorecer la inclusión escolar y su trayectoria educativa.

Se observa, a partir de la intervención realizada, nuevos procesos de subjetivación como resultado del efecto terapéutico de la terapia entre pares y el trabajo multidisciplinario llevado a cabo con profesionales y actores involucrados en el desarrollo del niño que repercuten positivamente a su inclusión en el ámbito educativo.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Inclusión escolar, Taller terapéutico.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo exponer la sistematización de experiencias de una intervención terapéutica realizada en un taller grupal de inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el marco de un proyecto de extensión universitaria de la Universidad de la República (Udelar).

La decisión de realizar una sistematización de experiencias a partir de mi participación en el taller surge por un interés acerca de la temática sobre TEA, a la que fui acercándome en el último período de mi trayectoria educativa. En el año 2022 comencé a cursar una optativa sobre “Aproximaciones teóricas acerca del Trastorno del Espectro autista” y en simultáneo cursé mi práctica de graduación “Intervención Institucional en TEA” despertando en mí un gran interés por seguir adentrándome en esta temática.

Por otro lado, mientras cursaba la práctica anteriormente mencionada me surge la oportunidad brindada por los profesores Cecilia Hontou y Daniel Camparo, actual tutor de tesis, de participar en un taller terapéutico de inclusión educativa para niños con TEA. La participación en el mismo fue sumamente enriquecedora en cuanto a mi trayectoria estudiantil. Tanto las supervisiones semanales, el trabajo multidisciplinario con otros profesionales como maestros, psicomotricistas, acompañante terapéutico, entre otros, y también contar con el apoyo y el conocimiento de la Psicóloga Cynthia Cuadro me permitió adquirir experiencia en el trabajo con niños en dinámicas grupales.

El trabajo se presenta estructurado de la siguiente manera; comienza con un marco teórico basado en las concepciones teóricas en las que se sustentará la sistematización de la experiencia clínica, continúa con la justificación sobre la importancia de la misma, la metodología llevada a cabo, una contextualización de la experiencia práctica, presentación del caso clínico, y una articulación teórica- clínica. Para alcanzar dicho propósito, se tomarán tres

ejes temáticos, que surgen de este caso clínico a lo largo de las distintas sesiones del proceso terapéutico. El primer eje abordará el juego, imaginación y socialización, el segundo eje la lectoescritura y el tercer eje temático consistirá en un análisis sobre el pasaje de la individualidad a la grupalidad, basado el proceso de esta transición y los efectos terapéuticos que la grupalidad genera en niños con TEA.

Este trabajo tiene el propósito de sistematizar esta experiencia en el proceso de intervención con el fin de realizar un análisis crítico a partir de la misma y poder articularla con el marco teórico correspondiente, de modo de poder comunicar la experiencia y contribuir con distintos aspectos teóricos que favorezcan la inclusión educativa de niños con TEA en su trayectoria escolar.

Marco teórico

En el presente trabajo, la concepción de autismo se encuentra comprendida tal como la define Arberas y Ruggieri (2019), que refieren al autismo como un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por compromiso en el área de la comunicación y la interacción social, asociado con intereses restringidos y conductas estereotipadas (párr. 1).

En cuanto a los aspectos clínicos, los autores señalan que el autismo se caracteriza por presentar un déficit en la cognición social y la comunicación. También presentan significativas dificultades en las relaciones recíprocas compartidas, en poder establecer contacto visual y en la comprensión de los pensamientos e intenciones de los otros (p. 17). Esta sintomatología repercute negativamente en su desempeño escolar y su permanencia en centros educativos regulares, donde no poseen las herramientas ni los recursos necesarios para la inclusión educativa de esta población.

Según de Camilloni (2008), el término “inclusión” se encuentra muy presente en las políticas públicas. Es un concepto que se traslada y va mutando el significado según el

contexto teórico, que también se transforma según la profundidad de los problemas de los contextos sociales en los que se pone como objetivo (p. 2). Siguiendo a esta autora, el concepto de inclusión social nace como respuesta al reconocimiento de que existe exclusión en la sociedad y es necesario intervenir para proteger a ese sector marginado (p.6).

de Camilloni (2008), señala que el concepto de Inclusión Educativa ha experimentado a lo largo del tiempo un suceso de redefiniciones que han variado progresivamente. Al principio con un significado más preciso que luego fue ampliando su alcance. Refería en principio a la restitución de oportunidades para recibir educación a personas con necesidades especiales, incorporándolos e integrándolos a programas educativos de calidad en escuelas comunes para evitar su aislamiento de la sociedad y tener las mismas oportunidades que el resto de la población. Luego comenzó ampliarse el término no solo para personas con necesidades especiales, sino también a todos los sujetos “diferentes” ya sea por su edad, su género, su localización, situación económica o pertenencia a grupos minoritarios (p. 7).

de Camilloni (2008) sostiene que la inclusión debería ser revisada para todos los estudiantes y no solamente para los excluidos, donde la educación sirva para “abrir”, y no solo para insertar a los alumnos en lo ya existente (p. 8).

Ainscow y Echeita (2011), entienden que la inclusión es un proceso, y debe ser vista como un intento constante en la búsqueda de la mejor manera de poder responder a la diversidad de los alumnos, tratando de sacar partido y aprender a vivir con la diferencia. Entendiendo que es un proceso , se asume que es un cambio que no sucederá “de la noche a la mañana” y que lleva un tiempo determinado, pasando en el medio por distintas confusiones y complicaciones que habrá que saber entender para poder lograr cambios sostenibles (p. 32).

Para poder llevar a cabo la inclusión educativa, Infante (2010) plantea que es necesario generar prácticas inclusivas no sólo en el contexto escolar, sino también en el ámbito educativo

mayor: centros de formación de profesores, planteando un desafío a los nuevos profesores en formación, que son los sujetos que deberán facilitar este proceso inclusivo. Esto requiere un gran compromiso para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión, donde no solo se concentren en la elaboración de herramientas técnicas que ayuden a borrar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación, sino que también analicen críticamente los sistemas de inclusión/exclusión y las representaciones adscritos a los distintos marcadores de subjetividad, como por ejemplo, el nivel socio económico, nacionalidad, raza, forma de aprendizaje entre otros, que pueden incidir en acciones de discriminación u opresión social.

Por último, también es necesario que la inclusión educativa tome aportes de otras disciplinas y no solo de la educación especial, ya que es necesario una formación interdisciplinar, donde se considerará el aprendizaje y los aportes de otras miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios (p. 296). Uno de los dispositivos de trabajo para contribuir a la inclusión escolar de niños con TEA son los grupos o talleres terapéuticos.

El presente taller terapéutico de Inclusión Educativa realizado en la Udelar se enmarca a partir de los antecedentes procedentes de la Institución Lugar de Vida, un Centro de Educación Terapéutica nacido en el Campus de la Universidad de San Pablo en el año 1990, fundado por María Cristina Machado Kupfer, Lina Galletti Martins de Oliveira y Marize Guglielmetti. Dicha Institución surge a partir de una investigación e indagación acerca de la labor educativa y los posibles tratamientos para atender las demandas de niños con obstáculos estructurales en la constitución psíquica, donde las investigadoras se topan con la exclusión que enfrentan niños y adolescentes en la ciudad de San Pablo, tanto en el ámbito educativo, como en la salud mental (Bechara et al., 2021, p. 253).

Esta Institución lleva a cabo diversos dispositivos terapéuticos, entre ellos la terapia de grupos con niños y adolescentes con sufrimiento psíquico y promueve la formación e investigación en los campos del Psicoanálisis y la Educación (Tiussi, 2012), con un grupo de profesionales compuesto por médicos, psicoanalistas y otros especialistas, diseñando en conjunto una propuesta innovadora llamada "Educación Terapéutica" (Santos, 2000, párr. 5), la cual se estructuró para afrontar los problemas que enfrentan los profesionales que están involucrados en el tratamiento y la escolarización de los niños en las escuelas regulares, entrelazando el campo de la educación y el psicoanálisis, para la cual la noción del sujeto inconsciente se presenta como parte de sus principales fundamentos (Kupfer, 2010, p. 273).

La Educación Terapéutica apuesta a la posibilidad de que el niño habite el lenguaje, y participe del pacto simbólico, así como de los códigos culturales, aprendiendo sobre los modos establecidos del disfrute, a través de una institución como es la escuela (Kupfer, 2010, p. 275).

La presente experiencia de intervención terapéutica a través de un dispositivo grupal pretende atender la problemática de la inclusión en la población de niños con TEA tomando como precedente los lineamientos antes mencionados.

Justificación

A lo largo de este taller se logra visualizar que existen dificultades para la inclusión de los niños con autismo en el sistema educativo. La mencionada apreciación surge, entre otros factores, a partir de la solicitud de los propios actores involucrados en la educación e inclusión de los niños en el ámbito escolar, como los maestros y autoridades de la Institución. En este sentido, para que estos niños no queden excluidos del sistema educativo es necesario apuntar hacia una inclusión educativa que responda a la diversidad y atienda a las poblaciones con mayor vulnerabilidad, ocupándose que se adopten las medidas necesarias para que se logre

asegurar su presencia, su participación y su éxito en el sistema educativo (Ainscow y Echeita, 2011, p. 34).

López et al. (2008) mencionan que los niños con autismo, con independencia de su grado de afectación, necesitan de atención específica e individualizada frente a las grandes dificultades que presentan en la comunicación y el lenguaje, y también en su interacción social. Por este motivo, es necesario que el centro educativo pueda contar con los recursos humanos necesarios, especialistas en audición y lenguaje, así como también especialista en pedagogía terapéutica, psicomotricista, entre otros profesionales idóneos. Además es importante disponer de los materiales y recursos necesarios para poder contribuir al mayor desarrollo y bienestar de los niños con TEA. Siguiendo el lineamiento de los mencionados autores, y ante la falta o carencia de estos especialistas y recursos, se evidencia la necesidad de aportar herramientas y estrategias que favorezcan su inclusión escolar, a través del trabajo multidisciplinario con todos los profesionales y actores involucrados en la educación del niño (p. 123).

Metodología

En el presente trabajo se adoptó como metodología la sistematización de experiencias. Jara (2011) señala que la sistematización refiere a una interpretación crítica de una experiencia a partir de una reconstrucción y ordenamiento de datos, describiendo o explicitando en ellas la lógica del proceso vivido. El autor sostiene que la sistematización de experiencias produce conocimiento y aprendizaje que posibilitan apropiarse de los sentidos de estas experiencias, comprenderlas y orientarlas a futuro con una perspectiva de transformación. Para realizar esta sistematización de experiencias, Jara (2011) destaca que es necesario: ordenar y reconstruir el proceso vivido, realizar una interpretación crítica del mismo, extraer aprendizajes y compartirlos (p.4). Siguiendo el lineamiento del mencionado autor, se tomarán estos aspectos para realizar la sistematización de esta experiencia.

Para desarrollar las actividades se contó con diversos materiales lúdicos tales como, juegos de caja, muñecos, pelotas, masas, entre otros. También se utilizaron útiles escolares para el dibujo y la escritura como pinturas, lápices de colores, brillantinas y un cuaderno para cada niño.

Cada sesión se organizó dividida en tres momentos significativos. El primer momento del taller se utilizó como un espacio de diálogo, habilitando la comunicación en el grupo. El segundo momento para realizar las actividades planteadas en cada encuentro, por ejemplo, los juegos, y el tercer momento de cierre, para marcar el fin de las actividades y la despedida. Esta organización del taller fue útil para crear un ambiente y estructura predecible y fija, permitiendo facilitar la anticipación ante los cambios de actividades (Rangel, 2017, p. 92).

Para la intervención clínica presentada en este trabajo, se han contado con diversas herramientas. En primer lugar se dispuso de informes, historia clínica, entrevistas con maestros y psicomotricista que permitieron conocer sus antecedentes clínicos y procesos ya existentes para un posterior abordaje. Por otro lado se encuentran las herramientas utilizadas dentro del proceso terapéutico, tales como la entrevista psicológica con la madre del paciente, la observación, la técnica de juego y el cuaderno de campo, con el objetivo de analizar la sesión, evaluar el proceso de los niños y elaborar distintas técnicas y estrategias para el abordaje del proceso terapéutico. El espacio utilizado para este análisis del proceso, fue la supervisión del taller terapéutico, llevada a cabo por el Prof. Adj. Daniel Camparo.

La entrevista psicológica con la madre resultó fundamental para recabar toda la información posible acerca del paciente.

Bleger (1964) la define como:

Una relación de índole particular que se establece entre dos o más personas. Lo específico o particular de esta relación reside en que uno de los integrantes de la misma

es un técnico de la psicología que debe actuar en ese rol y el otro -o los otros- necesitan de su intervención técnica. (p.3).

El juego fue la técnica más utilizada en las sesiones. Melanie Klein (1955/1987) fue una de las pioneras en utilizar al juego como técnica psicoanalítica y describe que en el mismo, el niño despliega una variedad de significados simbólicos que tienen relación con sus deseos, fantasías y experiencias. Esta estrategia en la clínica infantil posibilita que advenga un sujeto del inconsciente, ya que habilita la transferencia. En el juego el niño elabora sus propias significaciones e interpretaciones que permiten dar sentido a aquello que se presenta como trauma. Es a través del juego que el niño elabora situaciones, aprehende, se divierte y se comunica con el otro. El juego es su modo de "ser" en el mundo (Asturizaga y Unzueta, 2008, p. 4).

La observación y el diario de campo fueron las herramientas utilizadas para el registro y análisis del taller. Londoño et al. (2009) refieren al diario de campo "como un instrumento útil para la descripción, el análisis y la valoración del campo de intervención, que toma sentido en la medida en que se convierte en una posibilidad para generar procesos de reflexión-investigación sobre el quehacer del psicólogo" (p.2). Este registro escrito fue un insumo muy importante para las supervisiones del taller, ya que se compartieron en la misma con un fin reflexivo e investigativo.

Todo el material clínico recogido en esta experiencia se ha enriquecido con las supervisiones específicas del Prof. Adj. Daniel Camparo, donde se revisó la bibliografía utilizada, se analizaron las sesiones llevadas a cabo con el diario de campo, y se proporcionaron libros y artículos con el fin de realizar el Trabajo Final de Grado.

El trabajo se enfocó puntualmente en el análisis clínico de uno de los tres niños y también se hará referencia a los otros dos participantes del taller. Es pertinente aclarar que

para este trabajo, se llamó al paciente Pedro y a los otros dos niños que participaron, Leo y Simón con el fin de resguardar su identidad.

Simón es un niño muy alegre y cariñoso que tiene 7 años, concurre a la escuela acompañado de su asistente personal y se encuentra en segundo año. Vive con su mamá y la pareja de ella. A partir del diagnóstico de autismo concurre a fonoaudióloga y terapia ocupacional. Anteriormente ha pasado por procesos terapéuticos individuales en CANDI con estudiantes de la práctica de Psicología, siendo esta su primera experiencia de terapia en modalidad grupal. De la entrevista en la escuela con el maestro de Simón se desprende que la principal preocupación está en que el niño reacciona agrediendo ante la puesta de límites a su maestro o asistente personal, y otras veces tirándose al piso a llorar, no logrando salir de ese estado de crisis.

Leo tiene 9 años y vive con sus padres. Es un niño muy simpático y amable. Cursa cuarto año en la escuela, donde concurre sin acompañante terapéutica. A partir de su diagnóstico de autismo ha participado al igual que Simón en otros procesos terapéuticos individuales en CANDI, y además participó en un taller terapéutico. De la entrevista con la escuela surge una gran preocupación por parte de la maestra, quien plantea que si bien no tiene problemas de integración con sus compañeros, ni de cognición, este año se le presentan desafíos que no puede superar solo y en los cuáles reniega de ayuda y se cierra en sí mismo. En alguna oportunidad reacciona de manera agresiva hacia sus compañeros frente a la frustración o ante la puesta de límites.

Contextualización de la experiencia

La experiencia de la participación en el taller terapéutico de inclusión educativa para niños con TEA se enmarcó en un proyecto de extensión de la Facultad de Psicología. Los pacientes fueron derivados del departamento de Neuropsiquiatría Pediátrica del Hospital

Policial (EDDITEA) a partir de su diagnóstico de autismo. La intervención fue llevada a cabo en el espacio CANDI, donde se atiende a jóvenes que poseen distintos tipos de discapacidades, dependiente del Ministerio del Interior. Este centro fue el que abrió las puertas para trabajar en conjunto con la Facultad de Psicología, brindando el espacio para realizar dichas intervenciones en un consultorio exclusivo para estos encuentros, que se llevaron a cabo los martes 17.30 horas, con una duración de 50 minutos en cada encuentro, desde octubre del 2022 hasta agosto del 2023. Esta intervención se llevó a cabo en conjunto con la Psicóloga Cynthia Cuadro en calidad de coordinadora del taller, y quien suscribe como co-coordinadora. Además se contó con un espacio de supervisión de una hora semanal con el docente a cargo. También se realizaron entrevistas con padres, maestros y profesionales implicados en su educación con el fin de realizar un trabajo multidisciplinario que permitiera el trabajo en equipo. Es importante mencionar que el taller comenzó con la participación únicamente de Pedro, el 18 de octubre del 2022 hasta el 13 de diciembre del mismo año con un total de 6 encuentros individuales. En el mes de marzo del 2023 se reanuda el taller con la incorporación de Leo y Simón, finalizando la intervención terapéutica con un total de 14 encuentros en el 2023.

Presentación del caso a sistematizar

Pedro tiene 9 años al inicio del taller terapéutico. Su núcleo familiar está compuesto por su madre, su hermana mayor y un hermano menor. El padre vive en el interior del país, donde Pedro lo visita en las vacaciones. En el año 2017 se plantea en reunión de equipo del Departamento de Neuro-Psiquiatría Pediátrica diagnóstico de TEA y se indica tratamiento a seguir. Desde el año 2018 hasta la actualidad se le realiza seguimiento en EDDITEA y concurre a tratamiento fonoaudiológico y psicomotriz. Además toma metilfenidato. Se desprende del screening neuropsicológico realizado el 31 de mayo del 2022 los siguientes datos relevantes acerca del paciente:

Escolaridad

Pedro está escolarizado desde el nivel 2 en un colegio. Al año siguiente cursa nivel 3 en un CAIF de su barrio, y a partir del nivel 4 empieza a cursar en una escuela, donde actualmente cursa 4to año escolar con apoyo pedagógico.

Evaluación pedagógica

Presenta dificultad en la escritura y matemática, el descenso en sus habilidades ejecutivas podría ser secundario a su nivel intelectual.

Evaluación psicológica

Pedro presenta importante rigidez de pensamiento y habilidades sociales restringidas. Se evidencian estereotipias, dificultades motrices, atención y concentración lábil, buena memoria visual.

Según el WISC V, su exploración atencional se ubica 2 años y 4 meses por debajo de su edad y su maduración perceptivo motriz 2 años y 8 meses por debajo de su edad.

Valoración emocional

Pedro es un niño colaborador y distráctil. Según el discurso materno, ha ampliado su alimentación, aunque sigue siendo muy selectiva. Además se muestra colaborador en las tareas de la casa. Se observa una importante rigidez del pensamiento, con escaso control inhibitorio y un corto lapso atencional. Sus habilidades sociales son muy restringidas, juega en solitario tanto en el ámbito escolar como familiar. Sus juegos preferidos son los videojuegos y los juegos de celular así como jugar con masa de moldear. Se observa además fragilidad en las funciones ejecutivas, presentando severas dificultades motrices (no escribe), su atención y concentración son muy lábiles, y posee buena memoria visual.

Articulación teórico- práctica

Siguiendo a Jara (2011) en este apartado se realizará una reconstrucción del proceso vivido y se hará una interpretación crítica del mismo a través de los objetivos planteados en la intervención, con el fin de extraer aprendizajes a partir de esta experiencia y compartirlo. A partir de la información recogida en la historia clínica de Pedro, en la entrevista con la madre del niño y en las observaciones en los encuentros con el paciente, se infiere que en las áreas donde Pedro presenta mayor compromiso son en la socialización, en la lectoescritura y en la interacción social. Es así que para la siguiente sistematización se tomarán en cuenta los siguientes ejes temáticos para analizar: el juego, imaginación y socialización, la lectoescritura y un tercer eje temático de análisis sobre el pasaje de la individualidad a la grupalidad, basado en el análisis de los efectos terapéuticos que la grupalidad genera en niños con TEA.

Juego, imaginación y socialización

En la entrevista anterior al comienzo del taller, la madre de Pedro expresa que las mayores dificultades de su hijo en la escuela son en la escritura y en la socialización: “*tiene dificultad para escribir, encuentra innecesario escribir*” y luego expresa su dificultad para socializar: “*le cuesta mucho socializar, no le gusta el ruido y se aparta*”.

En el primer encuentro con Pedro se le pregunta si le gusta la escuela. Ante esta pregunta manifiesta que : “*lo que más me gusta de la escuela es el recreo*”, siguiendo la conversación se le interroga sobre qué es lo que hace en el recreo. Pedro responde: “*juego solo o con mi hermano, en la escuela no tengo amigos, solo enemigos*”. Al indagar sobre quiénes son sus enemigos, Pedro expresa: “*son niños que nos molestan, tanto a mí como a mi hermano*”. Continúa el relato contando que su mejor amigo es un osito, pero que no lo lleva a la escuela para que esté más “seguro”.

En otras oportunidades también cuenta que no participa de las actividades compartidas como el fútbol, manifestando que se queda observando de afuera el juego y pensando qué está pasando.

En este sentido se debe destacar, que las dificultades de los niños con TEA en el área comunicacional, como en las habilidades sociales, son motivos de exclusión y acoso escolar, provocando en ellos aislamiento en el ámbito educativo (García, 2022, p. 8).

Por este motivo, se comienza a trabajar con Pedro el juego compartido y reglado como herramienta para favorecer su inserción social en el espacio escolar, ya que, como menciona Garaigordobil (2005) a través del juego, el niño entra en contacto con sus iguales, esto le permite ir conociendo a las personas con las que se rodea, así como también aprenden normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo por medio de estos intercambios (p. 18).

El juego es una herramienta que implica placer, alegría, motivación, comunicación, participación, conocimiento de sí mismo y de los demás, así como también del mundo que los rodea y posibilita el aprendizaje del niño (del Toro, 2014, p. 1). Favorece la estimulación del desarrollo de los niños, tanto desde el punto de vista psicomotor, como desde el comunicativo y el afectivo social (p. 2). Podemos sostener entonces, que el juego es un mecanismo ideal para el trabajo con niños tanto dentro como fuera del aula (p. 3). El autor señala que el juego desarrolla los procesos psicológicos básicos como superiores, como por ejemplo: la memoria, la atención, la percepción, la abstracción, el simbolismo, la planificación y la resolución de problemas (p. 4).

Estas funciones suelen aparecer afectadas en los niños que presentan un Trastorno Generalizado del desarrollo, por este motivo el juego es una herramienta funcional para potenciar estas funciones, ya que si la actividad lúdica se presenta de manera organizada y

comprensible, el niño aprende reglas y maneja todas las posibilidades durante el desarrollo del juego (p. 4).

Se utilizaron distintas actividades lúdicas para fomentar el placer compartido y la interacción con el otro, con el fin de establecer vínculos con las personas que lo rodean. También se plantearon actividades lúdicas regladas y por turnos. En los primeros encuentros se propusieron juegos como el “ludo de emociones” que consistía en tirar el dado respetando los turnos y según donde caía había una consigna referente a una emoción: tristeza, alegría, etc. en la cuál según qué le tocaba debía contar algo al respecto de esa emoción.

También se realizaron distintas actividades sentados en la mesa donde por ejemplo, se le presentaba a Pedro una impresión para rellenar los espacios con dibujos y escribir datos como : comida favorita, color favorito, dibujar a su familia y otros datos personales, para luego compartirlo verbalmente. Estos juegos permiten ir generando un vínculo de confianza y conocimiento con el paciente para poder establecer una alianza terapéutica, la cual resulta fundamental para el desarrollo del proceso psicoterapéutico y los futuros resultados de la psicoterapia (Andrade, 2005, p. 24).

En otros encuentros se llevó a cabo la lectura de cuentos, y la escritura a partir de imágenes donde con ellas se debía escribir una historia y luego compartirla. En estas instancias individuales se puede observar que Pedro tiene dificultades en poder seguir las consignas de los juegos y las propuestas de actividades, perdiéndose en monólogos acerca de sus intereses restringidos, como son los videojuegos y las guerras ofreciendo relatos detallados sobre estos temas. Una vez que Pedro comienza a hablar de estas temáticas resulta muy difícil sacarlo de allí para volver a traerlo a una interacción de ida y vuelta o lograr un juego compartido, ya que pierde el interés y la escucha en el otro.

Cuando comienzan Leo y Simón, se incorporan otros juegos en el consultorio propuesto por ellos mismos, tales como la mancha, el juego de “los cavernícolas”, escondidas, guerras con muñecos, entre otros. Por otra parte, se comienza a observar en la grupalidad, el despliegue del juego simbólico y la fantasía a través del juego.

Las actividades lúdicas grupales requieren de ciertas reglas definidas por los niños, estas permiten que los niños aprendan a coordinar sus acciones con la de los demás participantes del juego. Los juegos reglados también son sistemas de relaciones personales, donde los niños deben realizar construcciones colectivas, estableciendo límites a través de las reglas impuestas. En estos juegos suelen aparecer conflictos, que su resolución conlleva a un aprendizaje social. Esto promueve el comportamiento social, así como también el desarrollo moral. Las reglas en el juego exigen reflexionar por parte del niño acerca de la función que estas cumplen y sobre la posible modificación de las mismas a través de un acuerdo entre las partes teniendo en cuenta la opinión de los demás integrantes (Álvarez, 2020, p. 4).

En relación a lo planteado se comienzan a observar nuevos desafíos en el juego que conlleva por parte de los niños el ejercicio de la escucha, la comprensión y la empatía para la resolución de los conflictos presentados en la actividad a realizar. Tal como se menciona anteriormente surge además, la elaboración del juego simbólico por parte de los niños presente en la elaboración de historias y personajes. A modo de ejemplo, en uno de los encuentros la organización de un “viaje” al Chuy en un auto creado con colchonetas, donde van surgiendo distintas aventuras en el camino y “paradas en la ruta” en búsqueda de comestibles, entre otras cosas.

El juego simbólico es significativo en el desarrollo cognitivo y lingüístico. También permite el desarrollo de ciertas habilidades como la empatía, las representaciones mentales, la comprensión que tienen de ellos mismos, y la adaptación a distintos contextos así como también a la socialización entre pares (Segura, 2022, p. 681). Siguiendo a la autora, dadas las

características propias del autismo, el juego simbólico no se desarrolla de la misma manera que los niños neurotípicos, por este motivo se han ido desarrollando distintas intervenciones mediante acciones lúdicas han permitido que se potencie el juego simbólico, y por ende, las habilidades sociales.

Existen distintas estrategias a la hora de fomentar este tipo de juego en los niños con autismo, una de ellas es la intervención mediada por un adulto guía (García-Gómez et al., 2020, p. 254). En relación a lo planteado, en los primeros encuentros se puede observar la dificultad de los niños para ponerse de acuerdo en decidir a qué jugar y establecer las reglas de los juegos, así como también para los juegos de imaginación, necesitando ayuda permanente del coordinador para mediar la situación.

Tal como señala Segura (2022):

Una vez que el niño con autismo realiza juego simbólico logrará aumentar los niveles emocionales y simbólicos, el contacto visual, la participación y la comunicación.

Además, serán capaces de aceptar los cambios con mayor facilidad y mejorar la afectuosidad y sociabilidad. Por todo ello, es imprescindible intervenir e insistir en desarrollar el juego simbólico en niños con autismo ya que lograrán mejorar las áreas más deficitarias como la sociabilidad, el contacto visual, la identificación de estados emocionales y la afectuosidad. (p. 681)

A lo largo de los encuentros y ya finalizando en taller se puede observar que los niños logran jugar de manera más organizada, disminuyendo el conflicto y los comportamientos disruptivos, necesitando cada vez menos la mediación del coordinador.

Freud (1930/2010), menciona que el sujeto para entrar al campo social necesita renunciar a la satisfacción pulsional directa para sustituirla por otras ganancias secundarias, brindadas por la socialización.

La primacía de la ganancia secundaria que brinda el placer compartido, abandonando los intereses narcisistas se comienza a observar en el juego compartido, cuando por ejemplo, en un encuentro determinado, Pedro y Leo votan por jugar a los cavernícolas y Simón no quiere, pero a diferencia de otros encuentros, a pesar de decidir no jugar con ellos, elige escribir las propias reglas de un juego inventado por él para luego poder leerlas a sus compañeros y compartir con ellos el juego. A pesar de no conseguir lo que quería, en lugar de angustiarse, cede a su placer y decide inventar otro juego en el que Leo y Pedro quisieran participar, primando así el placer compartido por sobre el individual .

Además se logra visualizar en los encuentros los efectos positivos que el juego propicia a los niños y las dificultades presentadas durante el desarrollo del mismo, inherentes al efecto de la grupalidad, donde poco a poco, con la mediación del terapeuta fueron sorteando distintas dificultades, tolerando y regulando su frustración, cediendo sus propios intereses a cambio del placer, alegría por compartir y disfrute de juego entre pares, generando un significativo aprendizaje por medio de la escucha, la comprensión y la empatía que favoreció la comunicación y en efecto su socialización con el entorno que los rodea.

En el transcurso del taller se coordina una entrevista de seguimiento con la maestra de apoyo y la maestra de aula de la escuela de Pedro, llevada a cabo en mayo del 2023. Hasta el momento la información recogida sobre su actuación en la escuela del paciente había sido transmitido por la madre en la entrevista de recepción, donde como se menciona anteriormente, le manifestaban a la madre que Pedro tenía dificultades para vincularse con los compañeros e integrarse al grupo en lo que respecta a la socialización.

De la entrevista con las maestras se desprende que Pedro ha tenido un avance significativo con respecto al año anterior, manifestando que *“está totalmente integrado en lo social, el año pasado Pedro se negaba a que algún compañero se sentara con él, ahora se encuentra más dispuesto a compartir con otros compañeros”*.

Este avance también se pudo observar en las conversaciones en distintos encuentros donde Pedro cuenta sobre las actividades que hace en la escuela, relata que juega con amigos en el recreo al “quemado”, donde manifiesta que es *“muy caótico todo, pero chistoso”*, y también juega al fútbol.

Los datos recogidos en la entrevista con respecto a la inclusión escolar de Pedro dan cuenta de la importancia que tiene en un niño con autismo contar con un espacio terapéutico grupal donde se pueda trabajar en las áreas más comprometidas en su desarrollo a través de un trabajo multidisciplinario con todos los agentes implicados (terapeutas, maestros y padres) para favorecer el aprendizaje y la inclusión del niño en el ámbito educativo.

Lectoescritura

Tal como se menciona anteriormente, se desprende de la entrevista realizada a la madre de Pedro la dificultad que presenta el niño en la escuela en la grafía y su falta de motivación para la escritura espontánea.

La escritura y la lectura en el ámbito educativo, suelen estar asociadas a procesos evaluativos por parte del maestro. Comúnmente el niño solo lee y escribe en el marco de situaciones que le permiten al maestro evaluar y calificar estos procesos como “correctos o incorrectos”. En este sentido, se pierden los propósitos comunicativos, tales como escribir una carta a algún amigo, leer para conocer otro mundo posible, entre otros (D. Lerner, 1999, párr.9). Siguiendo este lineamiento, se comienza a trabajar con Pedro con el fin de motivar su deseo de comunicar a través de la escritura.

Bernardino (2015) señala que en el autismo, el encuentro con el otro primordial, no se produce. En este sentido, el niño no establece vínculo con este agente responsable de encarnar la función de introducirlo en el campo de la lengua, de la cultura y de la sociedad. Como consecuencia de no establecer dicho vínculo, el niño rechaza la interacción con un otro,

o establece vínculos superficiales, lo que lleva a una comunicación muy precaria, superficial o carente de sentido. Esta dificultad para poder expresarse y transmitir sus experiencias para luego compartirlas con los demás llevan a un fracaso en las interacciones intersubjetivas (p. 505).

Siguiendo a la mencionada autora, el niño no se logra introducir al campo de la libido, ya que no se deja investir por el otro, ni tampoco se deja tomar como un objeto de goce en los demás, y en consecuencia, queda por fuera de la dialéctica de la demanda y el deseo. Como consecuencia de esto, su relación con el campo del lenguaje no es efectiva. En este sentido, si el niño no se encuentra libidinizado, no accede al “campo del afecto compartido” (Bernardino, 2015, p. 506), ya que no encuentra el goce ni deseo de comunicarse con el otro.

El desarrollo de la lectoescritura requiere de una constitución subjetiva que pueda transformar las representaciones más significativas para el sujeto, en ideas que puedan ser comprendidas por el otro, y para esto, el yo debe reconocer al otro, es decir, a su compañero, a su docente, a su terapeuta, como figuras valorizadas y necesitadas para obtener un nuevo y exogámico modo de placer (de Elía y Cartechini, 2010, p. 7).

Siguiendo esta línea, se propone desde el taller estimular ese deseo a través del lenguaje escrito, donde el niño pueda experimentar un intercambio, un encuentro con el otro donde el sujeto pueda quedar afectado por el relato y el discurso de su compañero y encuentre el goce en la interacción, como la alegría, el deseo, la curiosidad, encontrando el significado de las palabras y las letras. Además, esta oportunidad puede convertirse para los niños en un acto inaugural, en su relacionamiento con el campo simbólico y la posibilidad de entrar en el discurso y el lenguaje (Bernardino, 2015, p. 509).

Por lo tanto, se propone como estrategia a lo largo de los encuentros distintas actividades que involucran la lectoescritura y el juego donde se propicie el encuentro y el

intercambio afectivo en dicha experiencia. Por ejemplo, la lectura y la creación de cuentos, redacción de cartas, y actividades lúdicas que requieren de la escritura, entre otras. Teniendo en cuenta sus intereses, como son los videojuegos, en uno de los encuentros se llevan imágenes que contienen sus juegos de computadora favoritos, con el fin de escribir un cuento en conjunto acerca de los personajes. En otra sesión las coordinadoras llevan el cuento “La bella durmiente”, la consigna de la actividad es una lectura grupal del libro y luego compartir nuestras sensaciones acerca del cuento. En otro encuentro, con la llegada de la navidad, la propuesta es escribirle una carta a Papá Noel para contarle los regalos que desea. Al proponer la escritura, Pedro expresa verbalmente que no le gusta escribir, y prefiere el dibujo. No logra seguir la consigna en la mayoría de las actividades y comienza a contar historias de su interés, no consiguiendo salir de su propio relato.

En el último taller llevado a cabo con Pedro del año 2022, se le cuenta que el año entrante compartirá el taller con otro amigo, ya que ingresará Simón. Pedro se emociona ante esta idea y se le propone hacer una carta de bienvenida al nuevo compañero contándole acerca de él. En esta actividad accede con entusiasmo a escribir en su cuaderno una carta a Simón, donde le pregunta “¿cómo estás?”, y luego le cuenta que se llama Pedro y que tiene 9 años, también le escribe sobre los juegos que más le gustan. La carta escrita a su compañero, denota cómo logra situar el goce en un agente externo a él, dejándose investir por el deseo en el otro, entrando en la dialéctica de la demanda y el deseo a través del lenguaje escrito (Bernardino, 2015, p. 506).

Se observa en estas propuestas mencionadas que requieren la lectoescritura, que Pedro muestra ser muy ágil para la lectura, pero presenta dificultad en la escritura. Sus producciones se caracterizan por ser ilegibles y en varias ocasiones carentes de significado.

Con la incorporación al siguiente año de Leo y Simón surgen nuevas dinámicas recreativas para estimular la escritura, la lectura y la interacción comunicativa entre los niños.

Por ejemplo, luego de las instancias de juego, donde al finalizar el mismo, se los invita a escribir sobre la actividad que se realizó ese día, o sobre alguna temática que los niños elijan para luego leerlo y compartirlo en el grupo.

Tal como plantean Kachinovsky y Dibarboure (2017), la transmisión oral de cuentos o narrativas son un terreno fértil para incitar la producción discursiva, ya que convoca procesos asociativos, tales como la reflexión y la imaginación (p. 9). Esto se puede observar en distintas instancias donde a través de la escritura y la posterior narración de lo producido, genera entre los niños y coordinadoras un momento de diálogo y escucha, con una interacción e intención comunicativa que en ocasiones logra ser captada por el compañero y genera una reflexión o una respuesta, que por momentos se asemeja a una conversación dirigida y no a un simple monólogo. Lo anteriormente mencionado se puede apreciar en una instancia donde se propone la escritura acerca de un tema que ellos quieran compartir. Leo dibuja en su cuaderno la casa de su abuela y escribe acerca de las comidas favoritas que le hace la abuela cuando la visita. A medida que nos va leyendo su relato, va comentando sobre las comidas que dibuja y las coordinadoras intervienen haciendo apreciaciones sobre el relato. Pedro interviene y comienza a contar sobre la suya: *“mi abuela también es buena, me cocina pastel de papa”*. Luego de su intervención continúan dialogando Leo y Pedro sobre sus comidas favoritas.

Otras actividades propuestas fueron por ejemplo escribir reglas de convivencia en una cartulina, y hacer sus carátulas de portada de su cuaderno individual que se le brindó a cada uno para realizar sus propias producciones. Se busca con estas propuestas grupales brindar una nueva experiencia donde la escritura y la lectura sean una nueva oportunidad para establecer un encuentro con el campo simbólico, un encuentro con el otro, a través de la mediación por parte de las coordinadoras (Bernardino, 2015, p. 509). En estas instancias se observa que Pedro, a diferencia de Leo y Simón, prefiere en un principio el dibujo para

expresarse, acompañado de alguna frase escrita a modo de título del dibujo, o simplemente escribe palabras sueltas que no tienen que ver con la temática o la actividad propuesta.

No obstante, se destaca que en ocasiones, logra seguir la actividad comunicando claramente a través de la escritura sus intereses o intenciones, sobre todo en la propuesta de las reglas, donde surge en él la escritura y el interés espontáneo por comunicar sus deseos. Esto sucedió en distintas sesiones donde Pedro propone verbalmente su intención de escribir más reglas en la cartulina sobre cosas que no se pueden hacer para luego leerlas en grupo. Algunas de sus reglas fueron “no gritar”, “no hablar ruso ni japonés”, “no insultarnos, porque es malo”.

A pesar de sus dificultades, a lo largo de las sesiones logra poco a poco incluir la escritura y lectura como una herramienta que posibilita un incremento en su capacidad de comunicación, y en consecuencia, de procesamiento psíquico, lo que podría considerarse equivalente a un verdadero cambio de nivel (Calzetta y Cerdá, 2011, p. 23).

De la entrevista realizada a las maestras de Pedro, se desprende que el niño ha tenido avances respecto a la escritura dentro del aula, donde destacan que *“antes era un triunfo que lograra escribir una oración, ahora ha cambiado totalmente”*. Por otro lado, también se realizó una entrevista con la Psicomotricista del paciente, donde también menciona que *“el año pasado evitaba trabajar en el cuaderno, pero ahora se adapta más. Antes le costaba escribir y seguir las actividades, teníamos que negociar”*.

El trabajo realizado en el taller pretende el estímulo de la lectoescritura para favorecer una entrada del sujeto a una ley simbólica, donde se intenta poner al niño en contacto con el universo escolar, fomentando la construcción de un vínculo, la circulación social, y de esta manera minimizar los avatares de su desarrollo psíquico, buscando la entrada del niño al mundo del lenguaje (Lerner, 2008, p. 147), y en consecuencia, contribuir a su inclusión escolar.

Pasaje de la individualidad a la grupalidad

A comienzos de marzo del 2023 se incorporaron al taller terapéutico Leo y Simón, esto implicó en Pedro, el pasaje de la individualidad a la grupalidad, a la cuál se logró adaptar rápidamente manifestando su alegría de poder compartir con otros niños. El cambio de la dinámica individual a la grupal requirió ciertas estrategias organizacionales para mantener un orden y estructura que posteriormente favoreció el desarrollo de los encuentros.

En el transcurso de las primeras sesiones se observó que los chicos necesitaban un marco de trabajo más estructurado, donde quedase limitado claramente el inicio, el desarrollo y el final, ya que se percibió que cuando no se anticipaban las actividades a realizar en la sesión así como la duración y el tiempo de las mismas, se generaba ansiedad y frustración con comportamientos disruptivos que impedían finalizar o cambiar de actividades, por ejemplo en los juegos.

En este sentido se estableció como parte de la primera instancia, que al ingresar al salón debíamos sacarnos los zapatos y sentarnos en las colchonetas, luego se promovía un espacio para que cada uno de los niños contara cómo le fue en la semana y compartiera sobre alguna actividad realizada en la escuela. De esta manera se daba inicio a la sesión. Luego de la charla se mencionaban las actividades a realizar en dicho encuentro y la duración de las mismas. En la mayoría de los encuentros ellos mismos proponían jugar o realizar determinadas actividades, como por ejemplo jugar a la mancha o a las escondidas. En esos casos debían ponerse de acuerdo entre ellos, necesitando en todas las ocasiones al terapeuta como mediador para evitar conflictos. Después del juego se procedía a sentarnos en la mesa a dibujar o escribir sobre lo acontecido en el juego o en el encuentro, dando lugar a la segunda instancia de la sesión.

Al terminar los juegos y actividades, se recurre a la canción “a guardar a guardar” delimitando el fin de la actividad. Para finalizar, en una tercera instancia, se dialogaba acerca de los sentimientos que fueron surgiendo durante la sesión y luego se los acompaña a la salida donde esperaban sus padres. Esta estrategia ayudó a los chicos a predecir acontecimientos y como consecuencia, un menor nivel de ansiedad y mayor tranquilidad ya que sabrían la próxima actividad a realizar (Guzmán et al., 2017).

En las instancias de cada encuentro donde se promovía el diálogo y la escucha, se logró visualizar las dificultades en la comunicación y la interacción social que caracteriza al espectro autista. Los trastornos de comunicación se podían apreciar en las dificultades para entender el ritmo de las conversaciones, así como las pausas, la escucha, las interrupciones y la falta de contacto ocular. Esta dinámica daba cuenta que más que una interacción era un monólogo por turnos (Pujol y Martorell, 2012, p. 54). En las interacciones se podía apreciar también la incomprensión de los signos no verbales, tales como miradas o gestos de aburrimiento o molestia que son importantes para lograr una comunicación eficaz (Cestero, 2014, p. 147). Estas características en la interacción social se deben a que los elementos no lingüísticos de la comunicación, se encuentran alterados en los niños con TEA (Camargo y Cortés, 2020, p. 6). Ante estas dificultades, tales como respetar el turno de la palabra, no interrumpir al compañero y ceder el turno para hablar fue necesario la constante intervención por parte de las terapéutas remarcando la importancia de la escucha y el respeto al compañero.

Se observó también en estas interacciones como el diálogo solamente se producía a través de preguntas disparadoras empleadas por las terapéutas con la intención de incentivar una conversación, como por ejemplo ¿cómo les fue en la escuela?, o ¿qué hicieron en la semana?, y las respuestas de los niños eran dirigidas solamente hacia las coordinadoras, sin establecer una interacción entre ellos.

A pesar de estas características comunicacionales, se visualizó a lo largo del taller ciertos momentos donde lograron establecer un diálogo entre ellos sin intervención de las terapeutas, en donde se pudo identificar la escucha y cierto interés por el otro compañero. Esto se puede observar por ejemplo, en una ocasión Pedro le preguntó a Simón si es autista como él, a lo que Simón le responde, “¿qué es eso?” Pedro le explica que ser autista “*es una persona que se olvida o que simplemente es bueno con los demás*”. Simón le dice que él es bueno con los demás, y Pedro le responde: “*entonces sos autista*”. Además se destaca la aparición poco a poco de otros elementos que surgen de la interacción social y el vínculo entre pares, como la empatía, que según Ruggieri (2013): “nos permite comprender los estados emocionales de las otras personas y actuar adecuadamente ante cada situación social, generando una verdadera conducta prosocial.” (p. 19)

A pesar de que, como señala Ruggieri (2013), los niños con autismo presentan dificultades en la percepción y la comprensión de conductas, miradas, sentimientos o intenciones de los otros, manifestando dificultades en establecer lo que se denomina como la teoría de la mente (p. 15), comienzan a observarse cambios en las características de las interacciones, que demuestran cierta empatía y reconocimiento del estado emocional de un otro. Esto se puede observar en el siguiente diálogo de Pedro, luego de finalizar una sesión donde se percibió por parte de las terapeutas a Leo malhumorado y decaído. Luego de ponerse las camperas y vestirse Pedro comenta a las coordinadoras: “*Leo está muy triste*”. Ante esta intervención se le pregunta a Leo si esto es así, y que las terapeutas lo han notado bastante molesto durante la sesión. Leo responde: “*No, estoy bien*”. Pedro insiste: “*yo siento que está triste, ¿querés un abrazo?*”. Leo entre risas responde que no, pero Pedro lo abraza igualmente. Leo ríe y le devuelve el abrazo.

En el segundo momento de la sesión, se procedió a dialogar sobre lo sucedido en el juego a través del dibujo o la escritura, realizando estas actividades en sus cuadernos

individuales. Luego cada niño leía lo que escribió o dibujó en su cuaderno para poder compartir e intercambiar acerca de las tareas realizadas.

Schlemenson (2005) afirma lo siguiente:

El cuaderno que los niños utilizan para escribir o dibujar, es un elemento común entre la escuela y la clínica. En la clínica, actualiza la problemática escolar de este tipo de niños y ofrece una oportunidad para encontrar en él, los soportes subjetivos que sostienen sus dificultades. Las relaciones significativas entre el tipo de uso que cada niño realiza de su cuaderno y las características de las producciones que concreta en el mismo, surgen de los procesos asociativos que se promueven para analizar sus trabajos. (“Se usa”, párr. 3).

El uso que hace el sujeto y las producciones desplegadas en su cuaderno en las distintas sesiones permite deducir aspectos intrapsíquicos proyectados significativamente en la tarea que se les propone. (Schlemenson, 2005). En este sentido, se logra observar en estas actividades, por ejemplo, a través de las producciones gráficas, que Pedro se dibuja a sí mismo como un “monstruo gigante” en la mayoría de sus creaciones. Esta percepción acerca de su persona la despliega también en su juego compartido, donde adquiere el mismo papel de monstruo gigante destructor. Es importante mencionar que Pedro presenta una complejión física mayor a los niños de su edad. Se destaca igualmente, que a lo largo de las sesiones el paciente progresivamente comienza a correrse de ese lugar de monstruo gigante, adquiriendo otros roles y logrando re-significarse en el espacio terapéutico.

Siguiendo a la autora antes mencionada, en estas instancias, la función del analista es mantener un espacio abierto en el trabajo asociativo de cada niño para poder profundizar en la comprensión clínica acerca de la problemática de cada niño. El terapeuta debe officiar como facilitador de la proyección de aspectos transferenciales desplegados sobre el analista, ligados

a su papel de adulto, asimilable a las figuras docentes y parentales que proyecta el niño, permitiéndole realzar sus situaciones conflictivas y de sufrimiento en los aspectos transferenciales para poder analizarlas, elaborar una hipótesis clínica e intervenir.

Tal como se menciona anteriormente, el inicio del taller requirió de ciertas estrategias para poder llevar a cabo las actividades propuestas. Uno de los desafíos más grandes que tuvo el proceso como coordinadoras fue relacionado a los comportamientos disruptivos de Simón, que dificultaron en varias ocasiones el desarrollo de la sesión. En los distintos encuentros se destacaba su conducta ansiosa y su baja tolerancia a la frustración. Presentaba serias dificultades para contener sus emociones. Además se desconectaba rápidamente de las actividades propuestas, a menudo deambulaba por el salón gritando y apagando las luces, generando malestar en sus compañeros y rechazo frente a los ruidos, ya que Leo y Pedro “son hipersensibles a los sonidos en su ambiente” (Dueri, 2003, p. 8), esto quiere decir que pueden percibir de manera muy intensa los sonidos, generando a veces cierto dolor o angustia para el niño. Este sentimiento de displacer fue expresado en varias oportunidades en instancias donde Simón gritaba y Leo y Pedro se tapaban los oídos. Este malestar generado por el comportamiento de Simón lo convirtió rápidamente en el chivo expiatorio del grupo, depositario de todas las proyecciones de sus vivencias y ansiedades catastróficas (Pujol y Martorell, 2012, p. 56).

Por otro lado, estas instancias también generaron ciertos sentimientos de frustración y decepción por parte de las coordinadoras, que se pueden entender como reacciones emocionales que experimenta el terapeuta como resultado de la interacción terapéutica, que refieren a lo que se conceptualiza como contratransferencia (Campo, 2008, p. 77). Estos aspectos fueron trabajados en los espacios de supervisión para su interpretación y resolución.

Esta dinámica grupal provocó ciertas conductas agresivas por parte de Leo a Simón mostrándole su rechazo y desagrado en varias oportunidades. Por este motivo, se hizo

necesario intervenir y proteger al miembro que recibía todas las proyecciones, ya que podía correr el riesgo de descompensarse (Pujol y Martorell, 2012, p. 59).

Siguiendo el concepto de Kaes (1996), sobre aparato psíquico grupal y las funciones fóricas que se despliegan en un espacio donde los sujetos que se reúnen se ligan entre ellos, se desligan, se oponen y se alían, se observa el rol de Simón como porta síntoma, siendo depositario del conflicto intrapsíquico en los primeros encuentros. Cuando las terapeutas visualizan esta dinámica grupal, se comienzan hacer intervenciones firmes frente a las muestras de rechazo hacia un miembro del grupo.

Por este motivo, se comienza a trabajar firmemente en establecer una sólida cohesión grupal. Tal como señalan García y Rodríguez- Zafra (2022) “un grupo cohesionado se convierte en un lugar en el que sentirse seguro, con el grupo y con el terapeuta” (p. 82). Para fomentar la cohesión, se promueve por parte de las coordinadoras incentivar la comunicación para que los niños puedan expresar sus discrepancias o displacer ante un comportamiento que le genere angustia o enojo, ayudando así la interrelación y el conocimiento entre los miembros del grupo (García y Rodríguez- Zafra, 2022, p. 80). En este sentido, en las ocasiones donde se podía visualizar la molestia entre compañeros, y las reacciones con gestos de desagrado o incomodidad, se intervenía en el momento haciendo una pausa para poder preguntarle al niño que siente incomodidad o enojo qué es lo que le ocurre, favoreciendo así la comunicación. En una ocasión, sentados en la colchoneta Simón se tira arriba de Pedro en dos ocasiones. Pedro con su actitud corporal muestra un claro desagrado ante la situación pero no lo expresa verbalmente. Una de las coordinadoras interviene preguntando a Pedro si le molestaba que Simón se le tirara arriba, y que si es así podría decirle que no lo hiciera más, a lo que Pedro expresa: “*esto me molesta amigo*”, dirigiéndose hacia Simón. Luego de esto Simón no vuelve a molestar a Pedro.

Otra estrategia utilizada para favorecer la cohesión grupal y la convivencia fue el uso de las reglas, con el fin de proteger a los miembros del grupo. En un encuentro determinado se les propone a los niños hacer una cartulina donde todos los miembros del grupo, inclusive las coordinadoras pudieran escribir ciertas reglas para respetar en el espacio, por ejemplo: “no pegar ni lastimar al compañero”. Algunas de las reglas escritas por los niños fueron: “no gritar”, “no apagar las luces”, entre otras.

Se pretende utilizar la regla como garantía y no como una simple norma, donde los niños pueden protegerse de las cosas que les disgustan; si respeta la regla, se asegura que los demás lo harán también y de esta forma se protege de lo que le incomoda. Esto se puede observar en las reglas que eligen y se mencionan anteriormente, que son las que generan mayores molestias y miedo en Pedro y Leo. Las reglas que fueron escritas en la cartulina fueron pegadas en la pared para poder recurrir a ellas cuando algún comportamiento no se ajustaba a lo que previamente se había pactado en el grupo. Esta estrategia fue beneficiosa, ya que a partir de las reglas se pudo observar una gran disminución de comportamientos disruptivos por parte de los niños y favoreció significativamente la convivencia en el espacio, así como también la dinámica grupal.

En el mes de mayo los niños comienzan a preguntar a las terapeutas acerca de la terminación del taller, manifestando cada vez más su ansiedad por el cierre del proceso. Pedro es el primero en manifestarlo preguntando “*¿Qué vamos hacer cuando termine el año? Podríamos hacer un regalo que nos guste, a mi me gustan las masas*”. Ante la pregunta Leo comenta “*yo no quiero que la clase acabe nunca*”. Frente a estas inquietudes se comenta que aún faltan muchas sesiones para terminar el taller, y que luego pensaremos una forma de despedida. La siguiente sesión vuelve a surgir nuevamente esta inquietud, esta vez por parte de Simón, que luego de terminar de jugar comenta que no quiere que se termine el taller. Leo añade que luego de terminar este espacio comenzará el club, pero que iba a extrañar a todos.

Al siguiente encuentro mientras se encontraban haciendo actividades en el cuaderno, Pedro vuelve a referirse al tema expresando sentimientos de angustia y abandono ante la pérdida del espacio terapéutico manifestando en esta oportunidad: *“Quiero más tiempo para estar con ustedes, no quiero que se retiren”*. Una de las coordinadoras pregunta *¿cómo retirarnos?*, y él responde: *“Sí, irse para siempre, jubilarse”*.

Es importante señalar que en los encuentros anteriores a la culminación del taller, es a Pedro a quien más le cuesta elaborar el proceso de cierre, a diferencia de Leo y Simón que no es la primera vez que se enfrentan a tratamientos terapéuticos individuales o grupales enmarcados en un inicio, desarrollo y final pactado de tratamiento. Ante estas inquietudes, surge la necesidad de adelantar el proceso de cierre que estaba pensado para los últimos encuentros y se comienza hacer mención sobre la terminación del taller. Para esto se propone a la siguiente sesión, realizar un calendario en conjunto en una cartulina y pegarla en la pared al igual que las reglas, para poder ir contando las sesiones que quedan para culminar y de esta manera poder anticipar y explorar en los niños sus emociones y ansiedades respecto al cierre, así como también las emociones e ideas relacionadas al abandono y la pérdida (Gómez y Ochoa, 2008, p. 60).

Según los autores mencionados es necesario crear un espacio para poder tramitar estos aspectos transferenciales de sentimientos anteriores de pérdida y abandono, permitiendo re-elaborar estos sentimientos a partir de esta experiencia, fortaleciendo el “yo” del paciente y generando respuestas de mayor adaptación (p. 62).

Por otro lado, la culminación del taller generó en las coordinadoras sentimientos de nostalgia o angustia, movilizados por el proceso de cierre. Tal como señalan Gómez y Ochoa (2008) es fundamental trabajar estas reacciones contratransferenciales que emergen en esta instancia en un espacio de supervisión para evitar que sean proyectadas en el espacio terapéutico y puedan dificultar el cierre del tratamiento (p. 67). En este sentido, se destaca que

estos aspectos fueron tratados en el espacio correspondiente de supervisión semanal entre las coordinadoras y el supervisor.

Luego del pasaje del proceso individual al grupal del paciente estudiado se puede concluir que esta experiencia con pares tuvo un impacto significativo, ya que repercutió positivamente en su desarrollo comunicativo, emocional y simbólico a través de la principal herramienta utilizada en el taller, como el juego y las actividades lúdicas que promovieron la lectoescritura.

A nivel comunicativo se observa que el proceso grupal posibilita en Pedro el desarrollo de habilidades como la iniciativa en la interacción comunicativa, la reducción de monólogos que dificultaron la comunicación en la instancia individual de su proceso, la pausa y la escucha, así como también un mayor interés en la intención comunicativa a través de la lectura y la escritura. A nivel emocional se visualiza como el niño logra reconocer a un otro y ponerse en su lugar, desarrollando cierta empatía y comprensión sobre las emociones de los demás compañeros. Por último, a nivel simbólico se observan cambios en su juego a través de la interacción con pares, donde logra desarrollar actividades más complejas que requieren la utilización de objetos como si fueran otros para luego hacer la representación del objeto imaginado (González-Moreno, 2018, p. 372).

Estos nuevos aspectos mencionados anteriormente repercuten positivamente en el desempeño escolar de Pedro, donde tal como señalan las maestras en la entrevista realizada, observan los mismos avances que se visualizaron en el taller terapéutico.

Estos cambios, podrían considerarse producto del efecto terapéutico de la terapia entre pares que contribuyó en su inclusión escolar a partir de una intervención clínica donde se promovió por parte de las coordinadoras nuevos procesos de subjetivación, así como también del trabajo con todos los profesionales y actores vinculados al desarrollo de Pedro, a través del

trabajo multidisciplinario con maestros, psicomotricista, asistente personal y la familia. Los efectos de este proceso se manifiestan en el desarrollo de habilidades en las áreas donde el niño presenta mayores dificultades, como el área comunicativa, comportamental y la interacción social.

Consideraciones finales

Este trabajo tuvo como objetivo visibilizar los efectos terapéuticos que provoca en un niño con TEA la participación en un grupo terapéutico de inclusión educativa. Además persiguió el fin de contribuir en la práctica clínica aportando herramientas y estrategias que favorezcan la inclusión escolar de estos niños, a través del trabajo multidisciplinario con todos los profesionales y actores involucrados en su educación.

La presente sistematización se desarrolló en base a tres ejes temáticos trabajados en el proceso psicoterapéutico grupal, a partir de las dificultades y preocupaciones que surgieron de las demandas en la escuela, por parte de la familia y posteriormente en el taller.

En relación al juego, imaginación y socialización, se destaca a partir de esta intervención, que el juego como la principal herramienta utilizada para favorecer su inserción social en el ámbito escolar, ha sido beneficiosa para el paciente, logrando generar un significativo aprendizaje para su socialización, alcanzando por momentos la escucha, la comprensión y la empatía por el otro, favoreciendo su comunicación. La terapia grupal fue fundamental para fortalecer estas habilidades sociales del niño.

Durante el desarrollo del proceso terapéutico las coordinadoras visualizaron que para promover estas instancias era necesario un adulto “guía” que mediara en todas las actividades que se proponían. El juego llevado a cabo por un adulto mediador, permitió una mejor organización, disminuyó el conflicto entre pares así como también los comportamientos disruptivos. Con el paso de las sesiones se logró visualizar que los niños cada vez necesitan en menor medida la intervención del adulto. Estos efectos terapéuticos provocaron nuevos

procesos de subjetivación, que aportaron, tal como se desprende de la entrevista con las maestras, en su inclusión escolar.

En cuanto a la lectoescritura, se propuso con Pedro en las instancias individuales, y luego con los otros dos pacientes, motivar su deseo de comunicar a través de la escritura. Se pretendió dar un sentido y una intención al acto de escribir, mediante un propósito afectivo, donde el niño pudiera experimentar el goce en la interacción y en el encuentro con el otro.

Para incentivar la lectoescritura se realizaron actividades lúdicas que involucraron la escritura y la lectura, tales como, redacción y narración de cuentos, cartas a los compañeros, escritura en cartulina de las reglas del taller.

Como resultado del proceso realizado, se observó que Pedro muestra habilidad y rapidez para la lectura y se visibilizó que presenta dificultades en seguir consignas que requieran la escritura, prefiriendo otros medios como el dibujo para expresarse. No obstante, en algunas actividades, como la escritura de reglas, despertó en él la escritura espontánea y su intención de comunicar a través del lenguaje escrito.

A pesar de que en el espacio terapéutico Pedro siguió presentando dificultades en el desarrollo de la escritura, las maestras señalan en la entrevista de seguimiento un avance significativo a nivel escolar en cuanto a las tareas que requieren el lenguaje escrito.

Para el pasaje de la intervención individual con Pedro a la terapia grupal, a partir de la inclusión al taller de Leo y Simón, se requirió de ciertas estrategias organizacionales para mantener un orden y estructura, a partir de un marco de trabajo más estructurado, con un principio, desarrollo y fin claramente delimitado que favoreció el desarrollo de los encuentros, así como también la anticipación al cierre del encuentro.

En la dinámica grupal se presentaron dificultades en el relacionamiento de los niños, siendo necesario una intervención firme por parte de las terapeutas ante los comportamientos agresivos entre los miembros del grupo. A partir de estos conflictos grupales se comenzó trabajar para fortalecer la cohesión grupal, incentivando el diálogo y la comunicación frente al

enojo o molestia hacia un compañero, así como también se establecieron reglas de convivencia en el espacio terapéutico, utilizando la regla como garantía y no como norma. Estas estrategias resultaron útiles para promover la convivencia en el espacio grupal.

Para trabajar el cierre del taller terapéutico se utilizó un calendario que luego se pegó en la pared y se hizo mención en reiteradas ocasiones contando cuántos encuentros quedaban, ayudando a disminuir la ansiedad y angustia de los niños.

Respecto a Pedro, se observó en el pasaje al grupo terapéutico un impacto positivo respecto a su desarrollo a nivel comunicativo, emocional y simbólico.

El proceso grupal en el niño, posibilitó el desarrollo de habilidades como la iniciativa en la interacción comunicativa, la reducción de monólogos, que dificultaban su comunicación, la pausa, la escucha y en ocasiones, un mayor interés en la intención de comunicar a través de la lectura y la escritura.

A nivel emocional se visualizó que el niño logró en el proceso reconocer a un otro, ponerse en su lugar y comprender sus emociones, desarrollando cierta empatía por los compañeros.

A nivel simbólico se observó como cambió su juego a partir de la incorporación de Leo y Simón, desarrollando actividades y juegos más complejos que requieren la representación y la imaginación.

Considero que estos nuevos procesos de subjetivación emergen como resultado del trabajo en equipo entre las terapéutas, la escuela, y la familia de Pedro. Por otro lado, dan cuenta de la importancia de los talleres terapéuticos en niños con TEA y cómo estos aportan a la inclusión educativa, debido a que los avances repercuten luego en el ámbito escolar.

A nivel personal, la oportunidad de ser parte de este taller, fue un desafío muy importante como estudiante, siendo mi primera experiencia de trabajo en equipo con otra profesional, que aportó un aprendizaje importante a lo que fue mi participación como

co-coordinadora del grupo, aprendiendo mucho tanto a nivel teórico como en la práctica, a partir de la observación de su trabajo.

Por otro lado, es necesario enfatizar la importancia de la supervisión semanal llevada a cabo con el tutor, donde contábamos con un espacio para intercambiar, pensar y crear estrategias para el desarrollo del taller, aportando nuevos aspectos técnicos que enriquecieron mi formación y mi rol como terapeuta.

Dicha experiencia, me permitió reflexionar, a través del trabajo con niños, que a pesar de que los tres niños tienen en común el diagnóstico de autismo y en general presentan o manifiestan sintomatología similar, cada uno posee su propia subjetividad, su propia historia, e interpretan la realidad de una forma única, por lo tanto es necesario atender su singularidad e intervenir desde la misma, atendiendo sus características y necesidades propias, a pesar de que el encuadre sea grupal.

El rol del psicólogo, es de suma importancia en este tipo de intervención, desarrollando y aplicando estrategias que se adecúen a cada situación particular, como al formato grupal. Las herramientas teóricas y prácticas son fundamentales para conocer las características y los procesos psíquicos y de aprendizaje de los niños y niñas con TEA, para generar intervenciones que permitan el despliegue de sus propias habilidades.

Por otro lado, es importante destacar que el trabajo en equipo con los actores implicados en la escolaridad del niño, así como la alianza con la familia es fundamental para el desarrollo de un proceso terapéutico. La comunicación con la familia, maestros y especialistas fue esencial para poder llevar a cabo esta intervención.

Sin dudas, en esta experiencia, estos fueron los aprendizajes más significativos para mi formación.

Referencias

- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). La Educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
https://www.researchgate.net/publication/277270234_La_educacion_inclusiva_como_de_recho_Marco_de_referencia_y_pautas_de_accion_para_el_desarrollo_de_una_revolucion_pendiente1
- Álvarez, I. (2020). Jugar y dibujar: Contribuciones al desarrollo en la edad escolar [Material docente]. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Asignatura Aprendizaje y Desarrollo I.
https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/231246/Juegos_Dibujo_Contribuciones_al_desarrollo_psicologico.pdf
- Andrade, N. (2005). La alianza terapéutica. *Ciencia y Salud*, 16(1), 9-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/1806/180616109001.pdf>
- Arberas, C., y Ruggieri, V. (2019). Autismo: Aspectos genéticos y biológicos. *Medicina*, 79(1), 16-21. <http://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v79n1s1/v79n1s1a05.pdf>
- Asturizaga, E. y Unzueta, C. (2008). El estatuto del juego en la clínica psicoanalítica. *Ajayu*, 6(1). <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v6n1/v6n1a1.pdf>
- Bechara, L., Lavrador, M., Pesaro, M., Oliveira, M., y Merletti, C. (2021). Lugar de Vida em tempos de pandemia: 30 anos depois e a continuidade das invenções. *Estilos da Clínica*, 26(2), 252-264. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i2p252-264>

- Bernardino, L. (2015). A importância da escrita na clínica do autismo. *Estilos da Clínica*, 20(3), 504-519. <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117768/115414>
- Bleger, J. (1985) La entrevista psicológica: Su empleo en el diagnóstico y la investigación. En *Temas de psicología (Entrevista y grupos)* (pp.7-43). Nueva visión.
- Calzetta, J., y Cerdá, M. (2011). Los trastornos severos del desarrollo y el proceso de constitución psíquica. *Anuario de Investigaciones*, 18, 17-24.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v18/v18a01.pdf>
- Camargo, L. y Cortés, R.(2020). Desarrollo y mejora de la competencia pragmática en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista y lenguaje funcional. *Normas*, 10(1).
<https://doi.org/10.7203/Normas.v10i1.19279>
- Campo, M. (2008). Reacciones contratransferenciales en orientadores de la violencia familiar. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(23), 75-98.
<https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118864006.pdf>
- Cestero Mancera, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, (28),125–150.
<https://doi.org/10.14198/ELUA2014.28.05>
- de Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas–PoEd*, 2(1). <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18347>
- de Elía, S. A., y Cartechini, S. (2010). Estudio del posicionamiento subjetivo en la producción del lenguaje oral, la lectura y la escritura. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (21). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3654>

- Dueri, F. (2003). Visión global del autismo. *Ajayu: Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 1(1), 40-48.
<http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v1n1/v1n1a03.pdf>
- Freud, S. (1976). El malestar en la cultura. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 21, pp. 57-140). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930).
- García, A., Ambrosio, M., y Gil, L. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *ESE. Estudios sobre educación*, 38, 253-278.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/219504/JuegoAutismo.pdf?sequence=1>
- García, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(31), e504. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>
- Gómez, P., y Ochoa, D. (2008). El Proceso de terminación en psicoterapia de tiempo limitado: aspectos clínicos y técnicos. *CES Psicología*, 1(2), 58-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423540422006.pdf>
- González-Moreno, C. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365-374.
<https://www.redalyc.org/journal/5763/576364270012/html/>
- Guzmán, G., Putrino, N., Martínez, F., y Quiroz, N. (2017). New technologies: communication bridges in autism spectrum disorders (ASD). *Terapia psicológica*, 35(3), 247-258.
<https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v35n3/0716-6184-terpsicol-35-03-0247.pdf>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias* (Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias, 108).
<http://repositoriorscj.dyndns.org:8080/xmlui/handle/PSCJ/863>
- Kachinovsky, A., y Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 5-13.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Kachinovsky.pdf
- Kaës, R. (1996). *El grupo y el sujeto del grupo: elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Amorrortu.
- Klein, M. (1987). La técnica psicoanalítica del juego: Su historia y significado. En *Obras completas: Vol. 3. Envidia y gratitud y otros trabajos* (pp. 129-146). Paidós. (Conferencia original impartida en 1955).
- Kupfer, M (2010). O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação & Realidade*, 35(1), 265-281.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>
- Landazabal, M. G. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia* (Investigaciones, 10).
Ministerio de Educación.
https://www.researchgate.net/profile/Maite-Garaigordobil/publication/39211583_Disenoy_evaluacion_de_un_programa_de_intervencion_socioemocional_para_promover_la_conducta_prosocial_y_prevenir_la_violencia/links/55898b5f08ae4e384e25f60b/Diseno-y-evaluacion-de-un-programa-de-intervencion-socioemocional-para-promover-la-conducta-prosocial-y-prevenir-la-violencia.pdf
- Lerner, A. (2008). A escrita e a psicose na criança: uma proposta de tratamento. *Estilos da Clínica*, 13(25), 138-153.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000200009
&lng=pt&tlng=](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000200009&lng=pt&tlng=)

Lerner, D. (1999, junio). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* [Texto].

Seminario: Práctica de la escritura y práctica de la lectura: Análisis de proyectos y situaciones didácticas, organizado por la Red de Animación a la lectura del FCEF

https://www.academia.edu/29678891/Leer_y_escribir_en_la_escuela_lo_real_lo_posible_y_lo_necesario

Londoño, L., Ramirez, L., Londoño, C.I., Fernández, S., y Vélez Toro, E. (2009). Diario de campo y cuaderno clínico: herramientas de reflexión y construcción del quehacer del psicólogo en formación. *Poiésis*, 9(17). <https://doi.org/10.21501/16920945.195>

López, S., García, C., y Ordóñez, S. (2008). La intervención escolar en los trastornos del espectro autista. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16, (1,2), 121-131. <http://hdl.handle.net/2183/7616>

Pujol, E. A., y Martorell, M. M. (2012). Intervención grupal con pre-adolescentes con autismo de alto funcionamiento. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 54, 53-60.

<https://www.seypna.com/documentos/articulos/arias-pujol-intervencion-grupal-preadolescentes-autismo.pdf>

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81–102.

<https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/99356728016.pdf>

- Rodríguez-Zafra, M., y García, L. (2022). La cohesión grupal: Factor terapéutico y requisito para la creación de un grupo de terapia. *Revista de Psicoterapia*, 33(121), 71-84.
https://www.researchgate.net/profile/Monica-Rodriguez-Zafra/publication/358971364_La_Cohesion_Grupal_factor_terapeutico_y_requisito_para_la_creacion_de_un_grupo_de_terapia/links/6368e4af431b1f53007a7846/La-Cohesion-Grupal-factor-terapeutico-y-requisito-para-la-creacion-de-un-grupo-de-terapia.pdf
- Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56(1), 13-21. <https://neurologia.com/articulo/2012666>
- Santos, L. (2000). Educação para o futuro: Psicanálise e educação [Reseña del libro *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*, de M.C. Kupfer Machado]. *Psicología Escolar y Educacional*, 4(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100005>
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cadernos de Psicopedagogia*, 5(9).
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005&lng=pt&tlng=es.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005&lng=pt&tlng=es)
- Segura, M. C. (2022). El juego simbólico en niños con autismo: Características e intervención. En *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación* (pp. 669-684). Dykinson.
https://www.researchgate.net/profile/Marta-Castillo-Segura/publication/364816777_El_juego_simbolico_en_ninos_con_autismo_caracteristicas_e_intervencion/links/635b8e536e0d367d91d3ba78/El-juego-simbolico-en-ninos-con-autismo-caracteristicas-e-intervencion.pdf

Tiussi, C. C. (2012). *Grupo em educação terapêutica com crianças: alcance e limites de um dispositivo* [Tesis de Maestría, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.47.2012.tde-03122012-103923>