

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE TODOS Y TODAS CON ÉNFASIS EN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA





GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA
EDUCACIÓN

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE TODOS Y TODAS CON ÉNFASIS EN
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

LUIS ABINADER
PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

RAQUEL PEÑA
VICEPRESIDENTA DE LA REPÚBLICA

ÁNGEL HERNÁNDEZ
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Con el apoyo técnico y financiero de:



para cada infancia

Estimados maestros y maestras:

Nos encontramos en un momento histórico en el cual se hace necesario dar respuesta certera a las diferentes necesidades de la educación, específicamente, garantizar que todos los estudiantes de la República Dominicana reciban una educación de calidad, valorando y respetando sus diferencias individuales.

Estos documentos, ***Materiales Educativos Inclusivos para todos y todas con énfasis en Trastorno del Espectro Autista y Estrategias de Enseñanza Aprendizaje para la Inclusión Educativa de todos y todas con énfasis en Trastorno del Espectro Autista*** les darán la oportunidad de brindar a la población que tiene esta necesidad específica en el marco de un Diseño Universal de Aprendizaje, recursos innovadores, adaptados y diseñados para que su aprendizaje sea de calidad, que genere experiencias que impacten su vida y la de su familia.

Además, presenta actividades diversas e interesantes, fomenta el respeto y cuidado a nivel emocional, reconociendo que el verdadero aprendizaje se desarrolla cuando hay emociones positivas en los estudiantes mientras se preparan para la vida fuera del centro educativo.

Aprendamos juntos, transformemos la educación poniendo como principal tarea el buen aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes, con el fin de lograr una verdadera inclusión educativa.

Atentamente,



Ángel Hernández
Ministro de Educación

**Estrategias de Enseñanza Aprendizaje para la Inclusión Educativa de todos y todas
con énfasis en Trastorno del Espectro Autista**

Coordinación general MINERD:

Lucía Vásquez Espínola, Directora General de Educación Especial.

Revisión técnica MINERD: Alina del Pilar Álvarez Bello, Anastacia Brazobán Soto, Emanuel Fernández Báez y Mariana Margarita Fuertes Amiama, Técnicos Docentes Nacional de la Dirección General de Educación Especial.

Coordinación general UNICEF: Lissette Núñez Valdez, Oficial de Educación.

Equipo UNICEF:

Coordinadora general del equipo de producción: Dra. Nuria Illán Romeu y

Autora: María Dolores Cárcel López de la Universidad de Murcia.

Revisión editorial: Yina Guerrero.

Coordinación diseño y diagramación Leux Solutions: Jimmy González.

Corrección de estilo: Clarissa Carmona.

Diseño gráfico: Guillermo Ortega.

Ilustraciones: Omil González.

INTRODUCCIÓN

Según Norma Oviedo (2015), la prevalencia del autismo se estima en 2/1,000 individuos si analizamos los datos de los estudios realizados a nivel mundial. Actualmente, uno de cada 175 niños de todo el mundo nace con este trastorno, aunque la frecuencia varía en cada país. Si tomamos como referencia el Centro para Enfermedades Mentales de Estados Unidos (CDC), la prevalencia observada en los últimos 10 años es 1 por cada 68 nacimientos. De este último estudio también se desprende que los varones tienen cinco veces mayor riesgo de desarrollar TEA que las niñas y que la mayoría de los diagnósticos se realizan después de los 4 años de vida.

Esta realidad es importante porque pone de manifiesto que en las aulas de nuestro país cada vez existirán más estudiantes con Trastorno del Espectro Autista a los que hay que dar una respuesta, adecuada y adaptada, a su diversidad funcional. En el marco de esa respuesta, desarrollamos esta propuesta teórica que tiene como objetivo fundamental que los estudiantes con autismo, sus docentes y sus familias ganen calidad de vida.

En este documento titulado “Estrategias de enseñanza Aprendizaje para la inclusión de la población con discapacidad, con énfasis en Trastorno del Espectro Autista” se facilita a los docentes una herramienta que permite, en primer lugar, conocer el autismo; en segundo lugar, saber qué se conoce sobre sus causas; y, por último, cerrando la lectura, encontramos pautas para poder comprender el origen de la conducta que manifiestan y, a partir de ahí, buscar soluciones. Se trata de un documento que acompañará al docente a lo largo de su aprendizaje sobre los estudiantes con Trastorno de Espectro Autista y le facilitará la inclusión de los estudiantes con autismo en un marco regular, eliminando sus miedos, sus dudas y sobre todo su frustración.

Este documento está dividido en tres capítulos diferenciados con información escalonada para llegar al éxito en la intervención de los estudiantes con TEA.

El capítulo uno, nos acerca a conocer a los estudiantes con TEA; tanto sus peculiaridades como todas aquellas características intrínsecas a los mismos que se han de tener en cuenta a la hora de proyectar sus aprendizajes. Partiendo de una justificación biológica de sus manifestaciones conductuales, poco a poco avanzamos en un conocimiento significativo de cómo entienden el mundo estos estudiantes, esto facilitará al docente su relación en los mismos.

El capítulo dos muestra de forma amena e interesante al docente, cómo ponerse en el lugar del estudiante con autismo. La finalidad de este capítulo es que el docente conozca el autismo desde dentro y aprenda lo que el estudiante pediría a la escuela para sentirse incluido. Nos acercamos a la importancia que aspectos como la estructuración, la anticipación, un sistema adecuado de comunicación o cómo enseñarles a generalizar aprendizajes se convierten en ejes fundamentales del éxito de una escuela inclusiva para estos estudiantes.

Por último, en el capítulo tres, se proponen diversidad de estrategias y metodologías que permitirán al docente conseguir el objetivo propuesto de una manera adecuada y sencilla. A través de una serie de metodologías específicas facilitamos al docente el marco teórico necesario para completar sus aspectos de capacitación que les lleven al éxito.

Entendemos que nunca es bastante lo que se ha de profundizar para ayudar a aquellos que más lo necesitan y es por ello que, a lo largo del documento, se facilitan tanto citas bibliográficas, como páginas web y referencias a diversos libros, para que los docentes puedan ampliar su conocimiento sobre el tema que nos ocupa.

Se trata de una lectura que se convierte en un viaje, una aventura apasionante, para cualquier docente comprometido con la ilusión de brindar a sus alumnos el mayor número de oportunidades a través de una respuesta individualizada de calidad, con la ilusión de ayudar a las familias en su bienestar en casa y con la satisfacción de un trabajo bien hecho (que es el mayor reconocimiento de un docente).

El docente, podrá encontrar en este documento un conocimiento que, no solo es el resultado de una exhaustiva y rigurosa indagación teórica, sino de la experiencia de su autora, en el trabajo, directo y diario, con estudiantes con autismo, tanto en contextos de Educación Especial, como en aulas regulares.

La piedra sobre la que descansa una sociedad más justa y solidaria parte de una escuela inclusiva que convierta a nuestros estudiantes con diversidad funcional en testimonio de lo que queremos en un futuro. La escuela inclusiva se convierte por lo tanto en el motor que impulsa ese cambio y con este documento se facilita tanto al docente y como al estudiante con autismo convertirse en protagonistas del mismo.

1

CAPÍTULO

1. ¿Qué es el autismo?

- 1.1. Concepto.
- 1.2. Características del Trastorno del Espectro Autista.
- 1.3. Implicación de las características del autismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2

CAPÍTULO

2. ¿Qué pediría el estudiante con autismo a la escuela?

- 2.1. Orden que facilite su comprensión.
- 2.2. Que no se le hable demasiado, ni demasiado rápido.
- 2.3. Muéstreme el sentido de lo que quieres que haga.
- 2.4. Te tienes que poner en mi nivel para relacionarte conmigo. Ayúdame lo necesario para evitar el fracaso, pero no más de lo necesario.
- 2.5. Mi mundo se define por su simplicidad.

3

CAPÍTULO

3. ¿Qué tendría que ofrecer la escuela a los estudiantes con TEA para favorecer su inclusión en un marco regular?

- 3.1. Un enfoque multidisciplinar.
 - 3.1.1. Coordinación de los profesionales del sector educativo.
 - 3.1.2. Coordinación en el marco regular de los profesionales de la educación.
- 3.2. Metodologías específicas.
 - 3.2.1. PECS.
 - 3.2.2. PEANA.
 - 3.2.3. METODOLOGÍA TEACCH (abreviación en inglés de Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación Relacionados).
 - 3.2.4. ANÁLISIS CONDUCTUAL POSITIVO.

1.1. Concepto



El Trastorno del Espectro Autista (TEA) , es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico que inicia en la infancia y que, tal como señala Hervás, A. et al (2017):

1

Afecta el desarrollo de la comunicación social y la conducta.

2

Se presenta con comportamientos e intereses repetitivos y restringidos.

3

Se caracteriza por tener una evolución crónica (es decir de la que no se conoce la cura) con:

1. Diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en **el área del lenguaje**, según caso y momento evolutivo.
2. Diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en **el desarrollo intelectual**, según caso y momento evolutivo.

Pese a que todos los individuos con autismo presentan características comunes, lo extraño de este trastorno es la gran variabilidad que existe, ya que no encontramos **un estudiante con autismo igual a otro**.

La consideración de un espectro es lo que, tanto desde el punto de vista biológico como educativo, está creando tantas dificultades para unificar criterios en cuanto a su origen (etiología o causas) y en cuanto a sus posibilidades de tratamiento e intervención terapéutica.

Partiendo de la definición que hemos efectuado del TEA, pasamos ahora a describir las causas, tanto biológicas como psicológicas, que explican dicho trastorno y que el docente ha de tener muy en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Detenernos en este punto es importante por dos razones:

1. Existen **causas biológicas** que determinan parte de la estructura del cerebro del niño con autismo. El docente, además de conocerlas debe tomar conciencia de que ha de convivir con ellas, debido a que dichas estructuras cerebrales están sujetas a pocos cambios a pesar de que se lleven a cabo apoyo psicopedagógico.
2. Existen **causas psicológica-cognitivas** que han de tomarse como referencia para desarrollar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en un marco inclusivo regular. Si el docente las conoce y las toma en cuenta, en muchas ocasiones, podrá obtener resultados con mucho éxito.

Causas biológicas del TEA

Aunque el autismo tiene una base genética, la neurobiología ha contribuido a explicar sus causas, centrándose en estudiar la forma de su cerebro. Las personas con autismo, tienen una estructura cerebral diferente a la del neurotípico¹.

Estas alteraciones en su estructura cerebral con respecto al estudiante sin discapacidad, han contribuido a poner de manifiesto las conductas que caracterizan al TEA, las cuales han servido de base para mejorar las definiciones en los manuales de diagnóstico.

A través de la neuro-imagen se ha podido identificar qué zona del cerebro tienen afectada. Este conocimiento, ha permitido obtener un diagnóstico, cada vez más ajustado, de lo que es el autismo y, por lo tanto, ha facilitado llegar a una definición cada vez más enriquecida.

Para dar una respuesta de calidad a los estudiantes con autismo, en términos de inclusión educativa, es importante identificar cómo ellos perciben el entorno al que se enfrentan todos los días y que por su patología les suele resultar, la mayoría de las veces, muy hostil.

De los estudios más recientes se han podido extraer las siguientes conclusiones:



Desarrollo anormal de la amígdala

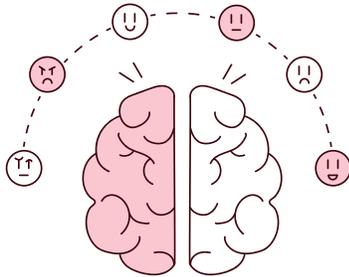
La amígdala es una estructura cerebral que junto al hipocampo forman el sistema límbico. Este sistema, es el responsable de la aparición de las emociones asociadas a cada una de las experiencias que vivimos, así como de la memoria y la motivación. De hecho, es la sede de las emociones.

¹ Neurotípico: persona de desarrollo típico.

La amígdala

Es considerada la principal responsable de la construcción de la memoria basada en asociaciones emocionales.

Permite reconocer las emociones de otras personas en función de las expresiones faciales de su rostro y voz.



Tiene un impacto en la construcción de vínculos sociales fundamentales para el desarrollo del conocimiento social.

Juega un papel importante en la regulación de la respuesta al estrés.

Se vincula con el hipocampo para marcar eventos emocionalmente importantes en la memoria. El hipocampo en las personas con autismo también es más reducido.

Las personas que tienen daños en la amígdala manifiestan, habitualmente, comportamientos sociales que son propios de las personas con autismo como, por ejemplo, evitar el contacto visual y tener dificultades para juzgar las expresiones faciales.

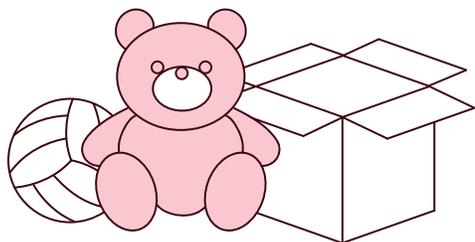
Esto es relevante porque la dificultad en decodificar caras que presentan las personas con autismo, debido a su alteración en la amígdala, implica que el docente ha de facilitar los apoyos necesarios al estudiante para que este pueda comprender los conceptos básicos relacionados con las emociones.

Como bien es sabido, en los últimos años la inteligencia emocional ha resultado un pilar muy importante para el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En el caso del autismo, dadas sus dificultades para desarrollar una inteligencia emocional adecuada, se hace más que necesario plantear los aprendizajes a partir de **sus intereses** y poder, desde ahí, tender puentes para la comprensión de las emociones.

Alteraciones en el cerebelo

El cerebelo es una masa de tejido nervioso, situada en la parte posterior del encéfalo, que procesa información que proviene, bien de otras regiones del cerebro, o bien de los receptores sensoriales y de la médula espinal. Su objetivo es gestionar el equilibrio y los movimientos del sistema músculo-esquelético. Además de favorecer los mecanismos para la comunicación, es el responsable último de la precisión de los movimientos.



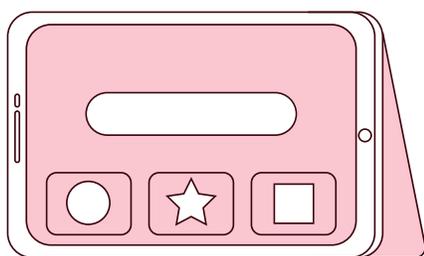
En las personas con autismo, el cerebelo tiene un tamaño menor y esto justifica los problemas motrices que presentan en el desempeño escolar. Suelen ser más lentos en el desarrollo de movimientos básicos, incluso las personas con autismo de grado 1, presentan serios problemas para copiar enunciados.

En este sentido, utilizar la pinza en Educación Inicial, o copiar mapas conceptuales en Primaria o Secundaria, se puede convertir en una tarea muy compleja para las personas con autismo. Es por ello que, para evitar frustraciones en el desempeño escolar diario, hay que facilitar al estudiante vías alternativas de acceso a estas tareas.

Alteraciones en el área de Broca

El área de Broca es una región del cerebro especializada en el lenguaje y la comunicación. En las personas con autismo esta alteración dificulta, tanto la producción como la expresión del lenguaje.

Este es un rasgo común en todo el espectro y las variaciones van, desde no presentar lenguaje o un lenguaje muy ecolálico², a tener lenguaje muy pedante y sin funcionalidad (es decir tener afectada la parte pragmática³ del mismo).



² Ecolalia: perturbación del lenguaje que consiste en repetir el individuo una palabra o frase que acaba de pronunciar él mismo u otra persona, de forma involuntaria.

³ Pragmática del lenguaje: parte de la lingüística que estudia la funcionalidad del lenguaje según contexto y usuario.

En las personas con autismo, con poco o ningún lenguaje (grado 3), el docente tiene que plantearse, como objetivo inmediato para facilitar su inclusión educativa, un sistema de comunicación que les permita una comunicación funcional. Teniendo en cuenta que la mayoría de ellos son pensadores visuales, el apoyo pictográfico⁴ es una de las mejores soluciones, de ahí que utilicemos sistemas de comunicación basados en pictogramas. En este sentido, tendremos un gran aliado en las nuevas tecnologías.

Por otra parte, las personas con autismo que tienen lenguaje pero que, al mismo tiempo, presentan dificultades con la funcionalidad del mismo, ya que utilizan un lenguaje muy literal, pedante y muy centrado en sus intereses, necesitarán que el docente ponga a su disposición una serie de estrategias. Estas, se orientarán a facilitar su integración en una interacción espontánea en sus rutinas diarias en el aula, estrategias que están basadas en el desarrollo de habilidades conversacionales adecuadas, las cuales se han de ajustar a las situaciones de su vida cotidiana.

Alteraciones en las células de la corteza cerebral

La corteza cerebral presenta alteraciones que inciden en el funcionamiento de las funciones de asociación y de integración de la información, las cuales se traducen en desórdenes sensoriales y convulsivos.

Son muchos los testimonios de los denominados por Olga Bogdhasina (2007) como “expertos nativos”, indicando la importancia que los aspectos sensoriales tienen en el autismo. Exponemos a continuación, uno de los testimonios que esta autora recoge en su libro sobre la percepción sensorial en el autismo y síndrome de Asperger.

Muchas personas con autismo, que han alcanzado un buen nivel de desarrollo de sus capacidades, expresan que sus problemas de procesamiento sensorial les incapacitan más que sus déficits en la comunicación/conducta social. (Gunilla Gerland, p 10. Citado por Bogdhasina 2007).

Los docentes han de aprovechar este punto fuerte de los estudiantes con TEA, creando ambientes sensorialmente amigables. Dado que su percepción en todos los aspectos sensitivos está normalmente alterada, los ambientes muy ruidosos, con sobrecarga visual, o con muchos aromas distintos, van a desencadenar conductas inadecuadas que pueden dificultar el ritmo de un aula regular.

⁴ Pictograma: dibujo gráfico en forma de signo que expresa un concepto relacionado con un objeto, acción, etc., y permite comunicarse cuando no hay lenguaje oral.

Causas psicológico cognitivas del Trastorno del Espectro Autista

Todos los investigadores de este tema coinciden en que la causa del autismo es biológica-genética, mientras que muchos de ellos concuerdan en señalar que la clave de la profunda alteración que se da en el autismo es de naturaleza social. Esta característica del autismo es, en la actualidad, la que sienta los principios psicológicos de descripción del trastorno.

Entre las principales teorías psicológico-cognitivas del trastorno encontramos las siguientes:

Teoría de la mente

Según Baron-Cohen, los graves problemas de relación social y comunicativa de las personas con autismo se deben a los problemas cognitivos que estos niños tienen para establecer metarrepresentaciones⁵.

La manifestación básica del trastorno se observa en los dos aspectos que integran la competencia social: la expresión de la propia conducta y la comprensión de la conducta de los demás. Es decir, no tienen un comportamiento ordenado en el uso adecuado de las normas sociales (dicen lo que piensan sin valorar si es adecuado o no según el contexto) y tampoco son capaces de entender los comportamientos sociales de los demás.

El déficit que presentan los niños con autismo con respecto a las relaciones sociales, hace que les resulte imposible reconocer a los demás como personas con sus propias emociones e intenciones, lo que fundamenta su grave alteración en la capacidad de sentir y pensar simbólicamente.

Junto a Baron-Cohen y **la ausencia de la teoría de la mente** en el autismo (dificultad de ponerse en el lugar del otro) existen otras dos teorías psicológico-cognitivas que tienen gran importancia en la definición del autismo que son la teoría de "La coherencia central débil" y la teoría de la "disfunción ejecutiva".

⁵ La metarrepresentación en este contexto se refiere a la capacidad que tienen las personas para atribuir intencionalidad o estados mentales a otras personas.

Teoría de la coherencia central débil

La coherencia central débil fue una teoría psicológica del autismo desarrollada por Uta Frith, y se explica muy bien con la frase: “los árboles no dejan ver el bosque” e ilustra la carencia que define la falta de coherencia social en el autismo.

Las personas con esta condición, presentan un déficit cognitivo que les hace centrarse más en los detalles que la globalidad, al igual que serías dificultades para integrar la información segmentada y dar un sentido coherente de forma global.

Todas las personas con TEA, independientemente del grado de afectación, presentan graves dificultades para enfrentarse a exigencias del ambiente tales como: entender el lenguaje más allá de la literalidad (dobles sentidos, bromas, etc.), interpretar los gestos en las caras, decodificar entonaciones en el lenguaje al hablar, entre otros.

Teoría de la disfunción ejecutiva

Esta teoría señala que las personas con autismo presentan los mismos síntomas en la ejecución de sus tareas que los asociados a aquellas que han sufrido accidentes en sus lóbulos frontales.

El lóbulo frontal, se encarga entre, otras cosas, de funciones como la memoria y la regulación de estímulos del medio, tanto visuales como auditivos y es el principal responsable de un buen desempeño de las funciones ejecutivas de orden superior como el pensamiento, la planificación y la ejecución de tareas.

Las disfunciones ejecutivas que encontramos en el autismo se manifiestan en ausencia de empatía, presencia de rutinas, intereses restringidos, reacciones catastróficas ante cambios en el entorno, conductas compulsivas, afectividad pobre, reacciones emocionales inapropiadas y repentinas, entre otras. Dichas disfunciones se encuentran presentes, en mayor o menor medida, en todas las personas con TEA.

Unificando los fundamentos, tanto biológicos y genéticos como psicológicos en la evolución del concepto sobre el autismo, **el DSM5⁶ (Manual para el Diagnóstico de Enfermedades Mentales)**, publicado por la Asociación de Psiquiatría Americana (APA, 2013), establece los criterios de diagnóstico para determinar cuándo una persona tiene autismo.

El objetivo de este último manual es establecer, de forma clara y precisa, los límites de lo que es autismo y de lo que no lo es. Considerando que lo que no se recoge en esta definición pasa a ser comórbido (añadido al trastorno) pero no una característica propia del mismo. Además, recoge tres grados de severidad con el fin de poder dar respuesta a todo el espectro. En la Tabla 1, recogemos los criterios de diagnóstico y, en la Tabla 2 los grados de severidad.

⁶ DSM 5: Manual para el diagnóstico de las enfermedades mentales, 2013.

Tabla 1. Criterios de alerta de una posible condición de autismo. Diagnóstico según DSM-5

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos:
A1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional que se manifiestan como: <ol style="list-style-type: none">1. Un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos.2. Una disminución en intereses, emociones o afectos compartidos.3. El fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
A2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social que se manifiestan como: <ol style="list-style-type: none">1. Una comunicación verbal y no verbal poco integrada.2. Anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos.3. Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
A3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones que se manifiestan como: <ol style="list-style-type: none">1. Dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales.2. Dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos.3. Ausencia de interés por otras personas.
B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos:
B1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos. (p. ej., estereotipias motoras simples , alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
B2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
B3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
B4 Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Tabla 2. Grados de severidad según el abordaje clínico. Según el DSM-5

NIVEL DE GRAVEDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	COMPORTAMIENTOS RESTRINGIDOS Y REPETITIVOS
<p>Grado 3: Necesita ayuda muy notable</p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>Grado 2: Necesita ayuda notable</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda en el mismo momento en que se necesita inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>

NIVEL DE GRAVEDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	COMPORTAMIENTOS RESTRINGIDOS Y REPETITIVOS
<p>Grado 1: Necesita ayuda</p>	<p>Sin ayuda en el momento en que se necesita, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes.</p> <p>Dificultad para iniciar juegos, diálogos y otras interacciones con otras personas.</p> <p>Responden con rechazo o aislamiento ante las diferentes interacciones sociales de otros.</p> <p>Tienen problemas para iniciar interacciones sociales y dan ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

1.2. Características del Trastorno del Espectro Autista

En referencia a todo lo expuesto en el punto anterior, para ofrecer una respuesta educativa de calidad al estudiante con autismo, se deben tener en cuenta sus características, las cuales pasamos a describir a continuación:

Ausencia de empatía

Esta característica del TEA se manifiesta en su poca capacidad para ponerse en el lugar del otro, ya que tienen dificultades para poder identificar y describir emociones y sentimientos, tanto en sí mismo como en los demás.

Sus grandes dificultades para anticipar comportamientos e intenciones en los demás, así como para darse cuenta de claves sociales, las cuales son generalmente muy complejas y muchas veces impredecibles, hace que no pueda llegar a distinguir situaciones que le pueden poner en riesgo.

El siguiente relato de Jerry, un joven con autismo de grado 1, es decir, con la inteligencia conservada, ilustra con mucha claridad lo que acabamos de decir: "A veces puedo pensar o puedo darme cuenta de lo que otro piensa, eso lo puedo hacer, aunque sea de manera limitada y lenta, pero, sin embargo, no soy capaz de sentir con el otro".

El testimonio de Leonardo, otro joven con autismo de grado 1, también resulta muy clarificador:

Sigo sin entender a las personas, los sentimientos y lo que otros consideran obvio. La gente espera de mí que haga o sienta algo, pero en mi caso no se produce, así que, intento emularlo. He tenido crisis pensando si soy un hipócrita compulsivo, pero no tengo otra opción que actuar o ser rechazado. Al final me doy cuenta de que no es hipocresía sino una forma de autoprotección que lleva al extremo la frase de "allí donde fueres, haz lo que vieres..." Copio los gestos, copio las frases, y el acento hablando para adaptarme y no ser rechazado y sobre todo para que me entiendan (Paula. 2015. p.47).

Déficits de comunicación

La mayoría de los niños con autismo presentan serias dificultades en la producción, comprensión y expresión del lenguaje. Los estudiantes de grado 1 y algunos de grado 2, no tienen lenguaje o tienen muy poco. Los de grado 3 suelen tener lenguaje, pero no es nada funcional, excesivamente pedante, refinado y muy centrado en sus intereses y obsesiones.

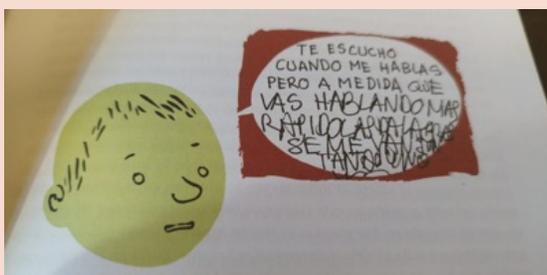
En estos niños, ser competente en el lenguaje oral no significa, necesariamente, un nivel de competencia semejante en cuanto a comunicación (Gortázar y Tamarit, 1989). Para ellos, el lenguaje es como si no tuvieran expectativas de comprender y solo lo utilizaran como pautas para la acción, sobre todo, en el caso de las personas con autismo de grado 3. El siguiente testimonio muestra como una persona con autismo de grado 1 nos hace llegar su relación con el lenguaje:

Me cuesta muchísimo entender la información no verbal. Solo puedo extraerla por el contexto a través del razonamiento y la experiencia obtenida por ensayo y error... He notado que los demás rellenan ese hueco que deja la ausencia de respuesta por mi parte. No digo nada o hago una expresión de timidez o incompreensión y ellos solos se responden lo que les gustaría que hubiese dicho yo... Pero me queda siempre la duda, no sé qué querían que respondiera o si lo que dije está bien o mal (Paula. 2015. p. 46).

Los niños con autismo son muy literales en sus expresiones del lenguaje y normalmente no pueden realizar deducciones más allá del lenguaje real.

La tele estaba apagada. Mi padre me pregunta: ¿te molesta la tele? Después de un rato pensando ¿por qué tiene que molestarme la tele? El aparato no me molesta. Le contesto: no me molesta. Entonces enciende la tele. Entonces entiendo que se refería a si me molestaba que encendiera la tele (Paula. 2015. p. 48).

Muchas veces el niño con autismo, sobre todo de grado 1 y 2, asocia un determinado significado a unas determinadas palabras, y se pone muy nervioso cuando se alteran esas palabras al dirigirse a él. Por ello, el lenguaje para dirigirse a ellos ha de ser muy concreto y con apoyos visuales, incluso cuando sabemos que comprenden. De este modo, evitaremos crisis que pueden derivar en conductas violentas y destructivas.



(Jordan, R, 2012, pg 83)

La conclusión con respecto a esta característica es que para poder ofrecer a estos niños una inclusión plena es necesario entender cómo se comunican y dotarlos de estrategias que les permitan, de una u otra forma, desarrollar comunicación espontánea con sus iguales y con los adultos.

Déficits sociales



Esta característica de las personas con autismo es la más emblemática, ya que es común a todos ellos. Las demás características pueden variar en alguna medida, pero ésta no. Las personas con autismo, no aprenden de forma espontánea las claves sociales a partir de la mera interacción con los demás, como lo hacen las personas sin discapacidad. Este desconocimiento, puede generar serios problemas para su inclusión.

Esta es, precisamente, la razón por la que un Asperger de alto rendimiento, que puede desarrollar un currículo brillante desde el punto de vista cognitivo, cuando llega a la adolescencia puede tener problemas de depresión.

El estrés y la ansiedad a la que están sometidos los niños con autismo por sus déficits sociales asociados, les impiden un desarrollo típico, lo cual afecta finalmente en cada una de las dimensiones de su existencia. Ellos no decodifican situaciones que para el resto de los estudiantes son naturales.

La Dra. Temple Grandin, una persona con autismo de grado 1, nos cuenta así su experiencia con las relaciones sociales desde que era una niña:

Las interacciones sociales que se dan de manera natural en la mayoría de la gente pueden ser intimidantes para las personas con autismo. De niña, yo era como un animal que no tenía instintos para guiarme; debía aprender por ensayo y error. Estaba siempre observando, intentando averiguar cuál era la mejor manera de comportarme, pero nunca encajaba. Tenía que pensarme cada interacción social... Quería participar, pero no sabía cómo (Grandin. 2019. p. 201-202).

Para favorecer la inclusión, es fundamental plantear estrategias de sensibilización que permitan, no solo al niño con autismo conocer y trabajar las claves con las que ha de relacionarse, sino que también los compañeros han de conocer la forma en la que el estudiante con autismo percibe el entorno y se relaciona con él.

En este sentido, las estrategias de sensibilización son fundamentales para el desarrollo de la inclusión educativa en un entorno escolar regular. Hay que trabajar los aspectos de tolerancia, respeto y aceptación de la diversidad.

Intereses restringidos y obsesivos



Las personas con autismo funcionan muy bien con aquello que les interesa. En el caso de los niños con autismo de grado 2 y grado 3 los intereses son realmente limitados y muchas veces resulta muy difícil identificarlos. No obstante, es muy importante poder identificar cuáles son sus intereses, ya que si se parte de lo que le interesa estaremos contribuyendo a su mejora en los rendimientos, así como en el éxito de su inclusión.

La doctora Rita Jordan (2010) describe de forma muy acertada estos rituales que persisten en los niños con autismo con afectación cognitiva y que nosotros tenemos que utilizar como aliados para los aprendizajes: suelen persistir estereotipias, adherencia, fijación o acaparamiento de determinados objetos, tocar o frotar una determinada superficie, etc.

En el caso de los niños con autismo de grado 1 los intereses resultan más fáciles de identificar, pero siempre rozan la obsesión y van cambiándolos según crecen. En este caso, los intereses restrictivos son la regla y no la excepción y tienden a focalizarse en el mundo físico, como, por ejemplo, el funcionamiento de un sistema, las propiedades mecánicas de objetos inanimados, fascinación por temas relacionados con biología, matemáticas, etc. (Baron-Cohen et al, 1999).

Es muy importante que los centros educativos y sus docentes identifiquen cuáles son los puntos de interés en los estudiantes con autismo por dos razones:



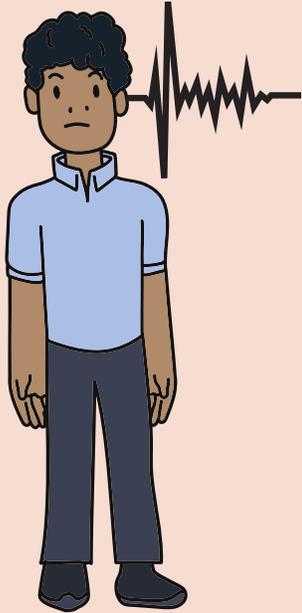
Para **fomentar la inclusión educativa** de forma natural en el aula. Si se realizan actividades vinculadas al interés de la persona con autismo, el docente no tendrá la necesidad de plantear actividades paralelas para el niño con autismo. Por ejemplo, si a la persona con autismo le gustan los dinosaurios y se va a realizar un proyecto de prehistoria, sería importante que se trabajara a partir de los dinosaurios.

Para contribuir a disminuir las conductas desadaptadas del estudiante con TEA dentro del aula regular. **Sus intereses pueden actuar como agente calmante.** Partiendo de la base de que el mundo social de los compañeros resulta muchas veces hostil para ellos (el contacto físico, el desorden, la falta de rutina e invarianza, etc.), se ha de idear estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la inclusión del estudiante con TEA de forma natural.

Las personas con autismo necesitan controlar el entorno para ganar seguridad. El docente, por lo tanto, a la hora de desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje en un aula con personas con autismo, no puede perder de vista que los aspectos socioemocionales les provocan, aversión y desinterés, dado que no son predecibles y estables.

Un testimonio bastante clarificador de esta característica lo define Therese Jolife (persona con autismo de grado I):

Para un individuo con autismo la realidad es una masa confusa de acontecimientos, personas, lugares, sonidos e imágenes que interactúan. Parece que nada tiene límites claros, orden ni significado. Gran parte de mi vida consiste en intentar distinguir el patrón que se esconde detrás de todo. Las rutinas establecidas, los horarios, las rutas concretas y los rituales contribuyen a poner orden en una vida insoportablemente caótica (Therese Jolife, p. 107, citado por Grandin, 2019).



Esto significa que la percepción que tienen a través de los sentidos, que son los canales básicos por los que todos aprendemos, conectamos con el entorno y construimos nuestro propio yo, normalmente no es la adecuada.

Sus manifestaciones pueden ir desde una sensación insoportable (muchos de ellos tienden a taparse los oídos porque el ruido habitual en el exterior les resulta doloroso) a una sensación imperceptible (la mayoría de ellos muestran bastante tolerancia al dolor). Algunos de ellos pueden presentar lo que Olga Bogdashina reconoce como fluctuaciones sensoriales. Por ejemplo, toleran bien el baño en el mar con agua envolviéndolos, pero el agua en forma de ducha es intolerable (son como agujas pinchando).

Para muchos de ellos algunos sonidos les pueden provocar auténtico dolor (hiperacusia), mientras que para otros (hipotónicos) su manera de generar autoconcepto pasa por la autoagresión continua.

La forma en la que cada niño con autismo percibe el mundo que le rodea y procesa la información sobre el mismo no es la misma que la de un estudiante neurotípico. La mayoría son muy visuales (es decir procesan la información por el canal sensitivo vista), ahora bien, en determinados casos nos podemos encontrar con niños con autismo auditivos (procesan la información por el oído) o incluso táctiles (procesan la información por el tacto).

Esta información resulta de vital importancia para su aprendizaje ya que, si un niño resulta ser auditivo, es decir, el sentido de la vista no es su mejor herramienta para procesar el conocimiento y todo se hace con apoyos visuales, este niño no va a aprender nada, es más, su conducta empeorará al verse perdido.

Temple Grandin, ha expresado las dificultades de sobrevivir con una alteración del procesamiento sensorial tan acusada y que tienen la mayoría las personas con autismo. Ella inventó la máquina de los abrazos porque no soportaba el contacto físico, pero sí le relajaba cierta presión en forma de abrazo:

De pequeña, los ruidos fuertes también me afectaban mucho. A veces parecían el torno de un dentista que alcanzaba un nervio: llegaban a causarme auténtico dolor. El pinchazo de un globo me aterrorizaba ya que era como una explosión en el oído. Los pequeños ruidos que a la gente le pasan desapercibidos a mí me sacaban de quicio... (Grandin, 2019, p.96).

Cuando nos tocan inesperadamente, solemos apartarnos, porque nuestro sistema nervioso no tiene tiempo para procesar la sensación... Los padres con hijos con autismo contaban que a sus hijos les encantaba meterse debajo de colchones, envolverse en mantas o introducirse en lugares estrechos. Yo era de las que buscaban presión. A los seis años, me envolvía en mantas y me metía debajo de los cojines del sofá, porque la presión me relajaba (Grandin, 2019, p.91).

Conocer todos estos aspectos sensoriales en el autismo es muy importante porque es donde más rápidamente se puede intervenir en el ámbito escolar. Conociendo la angustia que sufren día a día con ambientes cargados visualmente, con ruidos que pueden provocar graves crisis de conductas, con tactos que no son tolerables, con propiocepciones que demandan e inducen a la calma, etc. se puede crear un ambiente en el aula que, de entrada, favorezca la inclusión.



Las funciones ejecutivas hacen referencia a los procesos más evolucionados de nuestro cerebro, que constituyen el sistema de control y regulación de la mente.

Se trata de las actividades mentales que se ponen en marcha cuando queremos conseguir una meta u objetivo, resolver una tarea o encontrar la solución adecuada a un problema. La organización, la anticipación, la planificación, la memoria de trabajo, la flexibilidad mental, la autorregulación, la inhibición y el control de la conducta son habilidades vinculadas a estos procesos mentales.

Las personas con autismo presentan en todo su espectro disfunción ejecutiva. Estas les puede dificultar de manera alarmante el poder llevar una vida independiente y además puede interferir en funciones de orden superior indispensables para desempeñarse de manera socialmente adaptada, como son la toma de decisiones, la regulación emocional, la generalización de los aprendizajes, la resolución de problemas, etc. (Martos y Paula, 2011).

Todo esto convierte el comportamiento de la persona con autismo en muy predecible y con serias dificultades para la creatividad, la iniciativa, la espontaneidad, la flexibilidad y la adaptación a nuevos entornos.

Uno de los grandes déficits que presentan es la imposibilidad de gestionar su día a día porque no saben qué va a ocurrir y esta situación no controlada deriva en graves problemas de conducta, ansiedad, depresión, etc., apenas tienen actividad espontánea.

Como punto fuerte tienen la memoria visual con la que compensan muchos de los déficits asociados a la disfunción ejecutiva. La mayoría de los niños con autismo tienen una gran memoria visual, lo que no se puede perder de vista a la hora de idear una estrategia de aprendizaje adecuada a sus necesidades.

Un testimonio de esta ventaja y de su potencial en los aprendizajes nos lo muestra Temple Grandin:

El pensamiento visual me ha permitido crear sistemas enteros de imaginación... Uno de los misterios más profundos del autismo ha sido la notable capacidad de la mayoría de las personas con autismo en destacar en habilidades visuales y espaciales, unida a su torpeza para las verbales... Otro indicador del pensamiento visual como método de procesar información es la notable capacidad de muchos individuos con autismo de resolver rompecabezas, orientarse por la ciudad o memorizar grandes cantidades de información con solo verla una vez (Grandin, 2019, p. 23-31).

Todos los días, las personas nos encontramos con un común denominador que son las situaciones novedosas, las cuales suelen darse de repente y de forma espontánea. Para la persona con autismo esto es demoledor porque su capacidad de reacción y de solucionar problemas, cuando se salen de lo programado, es prácticamente nula.

La capacidad cognitiva de solucionar problemas se anula, debido a que lo nuevo les produce terror y esto se traduce en reacciones de autoagresión o hetero-agresión. No solo necesitan un guion del día a día, sino que además no existe flexibilidad alguna para salirse de ese guion.

Para las personas con autismo las rutinas y los rituales suelen gobernar su vida y lo que se salga de ahí es un problema. Esas rutinas dan seguridad y son una apuesta segura para luchar contra el estrés y la ansiedad, ya que para ellos las rutinas tienen un efecto calmante. Debido a esto, es fundamental considerarlas aliadas en los aprendizajes en lugar de intentar cambiarlas. Cuando sea necesario introducir cambios deben realizarse de manera flexible y gradual.

1.3. Implicación de las características del autismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La diversidad de competencias cognitivas y psico-sociales que caracterizan a los estudiantes con autismo, si bien convierten en un reto el desempeño del docente dentro del aula regular, está demostrado, tal y como lo avalan muchas investigaciones, que la presencia de estos estudiantes en un aula regular enriquece las relaciones de convivencia con y entre los demás niños.

Cada vez hay más personas con autismo. En los últimos 10 años, la cantidad de personas con autismo ha pasado de uno por cada 10.000 a uno por cada 45 nacimientos según el CDC (Centro para el Control de Enfermedades Mentales de EEUU). Esto implica que, en un futuro, estaremos conviviendo con un grupo de personas con autismo que perciben el entorno y sus relaciones, tanto sociales como físicas, de una manera extraordinaria y única.

Figura 1. Prevalencia en el autismo. Evolución en los últimos 10 años:



Nota: elaboración propia.

Es el sistema educativo el responsable de que se conviertan en personas capaces de aportar a la sociedad y no en personas dependientes. Si desde la escuela se les brindan aprendizajes significativos ajustados a sus necesidades, estaremos contribuyendo a ir creando progresivamente una sociedad más inclusiva.

Teniendo en cuenta el conjunto de características que tienen las personas con TEA, para su implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje se deben establecer una serie de estrategias claras y precisas, que nos permitan conseguir las siguientes metas:

Impulsar al máximo su autonomía e independencia personal

Dentro del espectro, hay que asumir la responsabilidad de poner en marcha, en el contexto de las rutinas de aula, aspectos tales como: el desarrollo del autocuidado, el cuidado a los demás, la participación en las tareas del hogar, el juego, el sueño, etc. Sobre todo, desde edades tempranas, este tipo de estrategias ayudan a la persona con autismo a integrar pautas que le ayudarán toda su vida.

Hay que aprovechar, que especialmente de los 0 a los 6 años, es un rango de edad en el que todos los cerebros se están formando (aproximadamente el 84% del cerebro con el que vamos a vivir toda nuestra vida se forma a esta edad) y creando nuevas conexiones que permiten mejorar la red de habilidades que conforman la relación presente y futura con su entorno. Las particularidades que hemos expuesto sobre el cerebro con autismo, impiden a la persona con autismo, desarrollarlas de forma espontánea, pero, con la estimulación adecuada en el aula, se pueden conseguir importantes logros en este sentido.

Todos los niños desde que nacen aprenden desde la socialización y la interacción, pero no se debe olvidar que, para la persona con autismo, esto es muy difícil, por esto la responsabilidad del centro educativo en procurar el bienestar de los estudiantes con este perfil y la calidad de vida de sus familias. Sobre todo, porque la mayor efectividad con las personas con autismo es la intervención psico-educativa y, es precisamente en esto, en lo que coincide la mayoría de la comunidad científica.

Desarrollar pautas que permitan a la persona con TEA el autocontrol de la propia conducta

Los niños/as y adolescentes con TEA suelen mostrar niveles de ansiedad más elevados debido, principalmente, a su pensamiento rígido, a sus dificultades para manejar los cambios y a sus limitadas habilidades socio-comunicativas.

Esos niveles mayores de estrés, unidos a una menor resistencia a la frustración, hace que tengan una mayor probabilidad de episodios de descontrol emocional y conductual.

La autorregulación o autocontrol emocional, implica la capacidad de controlar determinados impulsos y emociones de una forma adecuada.

Las personas con autismo que presentan poca o muy poca autorregulación emocional pueden tener muchos conflictos y/o discusiones con aquellas personas que les rodean.

Sin control de la conducta, un niño no se puede concentrar, ni prestar atención a otras enseñanzas, por eso es tan importante gestionar este control y facilitar al alumnado TEA estrategias de autocontrol.

Son muchos los científicos que han puesto de relevancia la necesidad de considerar los problemas de conducta como una forma que tienen las personas con autismo de comunicarse. Ciertamente, es así como se deben interpretar en el autismo la mayoría de las veces. Por lo tanto, en la rutina diaria de aula del estudiante con autismo hay que incluir materiales que le permitan trabajar esos impulsos de forma adecuada y que estén adaptados a sus necesidades según sus capacidades cognitivas y de comprensión.

El objetivo aquí es controlar rabietas, enfados y crisis que deterioran su correcto desempeño en el currículo.

Mejorar las habilidades sociales de los estudiantes

Desarrollar habilidades sociales, con las posibilidades de practicarlas que le brinda un entorno inclusivo, puede ayudar a mejorar su participación en los diferentes contextos en los que se desenvuelve y mejorar su bienestar, la felicidad y las amistades.

Las habilidades sociales pueden ayudar a la persona con TEA a hacer amigos, aprender de los demás y desarrollar pasatiempos **e intereses**.

La persona con autismo presenta normalmente una serie de carencias que dificultan enormemente la interacción con los demás, con la familia y con los compañeros en la escuela que, como ya hemos mencionado son, retraso en el lenguaje, incapacidad para interpretar el lenguaje no verbal, dificultad para comprender los sentimientos de los demás, para entender chistes o burlas y mantener una conversación. También suelen responder de forma inadecuada a las preguntas o utilizar muchas ecolalias y lenguaje poco funcional, entre otras.

Desde la escuela hay que asumir el compromiso de acercarlos al conocimiento sobre estrategias que, aunque sean aprendidas porque ellos de forma espontánea no las pueden desarrollar. Estas estrategias son fundamentales para entender lo que sucede a su alrededor, además son necesarias para la consecución de una inclusión educativa plena.

En este marco, también los estudiantes con los que conviven los estudiantes con TEA habitualmente, deben de conocer las particularidades para relacionarse y participar de forma activa en su inclusión en el aula, en el patio, en las excursiones, en el comedor, etc., o lo que es lo mismo, hay que incorporar en las rutinas escolares de forma transversal estrategias de sensibilización.

Facilitar estrategias de comunicación funcionales, espontáneas y generalizadas

Aproximadamente el 50% de las personas con autismo no llega a desarrollar lenguaje expresivo en toda su vida y, casi todos los que tienen lenguaje, presentan problemas de interacción porque, como ya hemos apuntado, no es funcional (déficit en la pragmática del lenguaje).

Este es uno de los factores fundamentales de intervención en los centros educativos. Todos los niños tienen el derecho a poder comunicarse, por lo que, aprovechando aquellos aspectos en los que ellos tienen una manifiesta ventaja, como, por ejemplo, los apoyos visuales (suelen pensar en imágenes), el docente habrá de incluir en la rutina de aula todo lo necesario para que el estudiante con TEA se pueda comunicar (paneles, agendas, etc.).

Para aquellos que tienen lenguaje, pero que no es funcional, la escuela debe asumir el compromiso de brindarle pautas concretas que faciliten la relación con los demás. Cuando un niño se comunica, su crecimiento, inclusión y bienestar son mucho mayores y todo ello se consigue de forma natural y espontánea.

Crear situaciones que permitan el desarrollo de la intención comunicativa y la reciprocidad

Sin duda, los centros educativos y sus rutinas son un lugar idóneo para provocar situaciones que permitan al estudiante con autismo aprender de forma interactiva y adecuada.

Los patios dinámicos, la tutoría entre iguales, las peticiones en los almuerzos, etc., son algunas de las estrategias que, desde un marco inclusivo, pueden ayudar a los estudiantes con autismo a entender el entorno y a generalizar conceptos más allá del marco escolar.

Es de vital importancia para el estudiante con autismo que lo aprendido en la escuela sea extrapolable al marco extraescolar, familiar y de convivencia en el resto de los entornos. Este ha de ser el principal objetivo de la escuela.

Todas las personas aprendemos a través de los sentidos y de la relación que mantenemos con el entorno a través de ellos. Los estímulos que percibimos a través de la vista, tacto, olfato, etc., tienen que ser transformados en impulsos eléctricos, para que nuestro cerebro lo pueda entender y pueda tener una respuesta adecuada a cada uno de ellos.

El conjunto de procesos mediante los cuales la información sensorial entrante (input) es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada o utilizada, se le denomina cognición (Neisser, 1967).

La cognición es, por tanto, la capacidad de **procesar la información** a partir de los procesos **de percepción y la experiencia**, pero también de las inferencias (donde el estudiante con autismo tiene muchas dificultades), la motivación (que el estudiante con autismo circunscribe casi siempre a sus intereses) o las expectativas (el estudiante con autismo no es capaz de crear).

Para desarrollar los procesos cognitivos, es muy necesario poner en marcha, por un lado, procesos de atención, memoria y aprendizaje, (procesos más básicos) y, por otro lado, procesos de pensamiento, lenguaje e inteligencia (procesos mucho más complejos), ambos siempre de forma coordinada.

En el caso de los estudiantes con TEA, estos procesos son muy necesarios para generar competencia curricular. Independientemente de trabajarlos de forma individual, no podemos perder de vista la necesidad de una coordinación entre ellos para optimizar sus resultados en los rendimientos escolares.

La gran **capacidad de adaptación** del estudiante neurotípico a las diversas circunstancias a las que se ven sometidos a lo largo de su vida, se debe a la posibilidad de modificación estructural y funcional del cerebro, que está asociada a la plasticidad cerebral desde edades muy tempranas y que se consolidan a partir de **los conocimientos** que van adquiriendo y las **experiencias vividas**.

En los estudiantes con autismo, esta capacidad de adaptación existe, pero con matices con respecto al neurotípico, dado que tanto la adquisición de conocimientos como las experiencias vividas, no tienen el mismo impacto que en las personas neurotípicas por sus características.

Conociendo las particularidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes con autismo, es la escuela la responsable de ofrecerles respuestas que faciliten el acceso a esa cognición. Para ello, desde edades muy tempranas es necesario implementar talleres de funciones ejecutivas donde trabajar, sobre todo, memoria y atención conjunta.

Para trabajar todos estos conceptos es muy importante aprovechar el uso de la tecnología. Todos ellos son nativos digitales y la tecnología se convierte en una herramienta fundamental en la mejora del proceso de la socialización y trabajos cognitivos básicos.

Entre **los beneficios que nos ofrece la tecnología** y que resultan fundamentales en el estudiante con autismo está el ofrecer una intervención personalizada para cada uno y poder adaptar la respuesta a sus necesidades individuales. Es importante resaltar que las personas con autismo, aun teniendo rasgos cualitativos transversales semejantes, cada uno de ellos es diferente al otro y único.

Toda la comunidad científica está de acuerdo en que el origen del autismo es biológico-genético, pero también todos coinciden en que la respuesta que está ayudando a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista a mejorar su calidad de vida es psico-educativa.

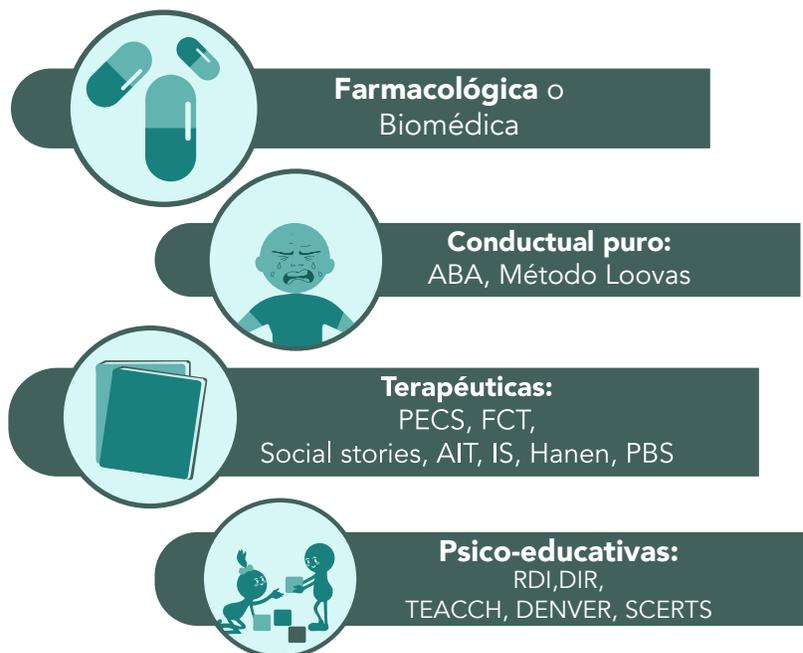
Así mismo, está demostrado científicamente que, tanto la intervención temprana, como la aplicación a lo largo de toda la vida de técnicas, terapias e intervenciones educativas adecuadas, permiten obtener muy buenos resultados en la evolución y calidad de vida de los estudiantes con autismo y de sus familias.

Esta afirmación remarca la importancia que tiene el docente en el bienestar, presente y futuro, del estudiante con autismo y de sus familias.

La forma en que cada estudiante con autismo se va a desarrollar dependerá de muchos factores, entre los que podemos incluir la severidad de su autismo, la gravedad y la complejidad de su discapacidad intelectual (si la tienen) y, lo que es más importante, la calidad de la educación y la ayuda que estos estudiantes reciban.

En la siguiente figura se puede observar una clasificación de las intervenciones más actuales con el estudiante con autismo, ordenadas de menor a mayor impacto en su bienestar individual, familiar y en la comunidad:

Figura 2. Intervenciones en autismo



Nota: elaboración propia.

De la imagen se desprende, que la base sobre la que descansa el bienestar y las opciones de desarrollo de un proyecto vital independiente para los estudiantes con autismo recae, tanto en las intervenciones terapéuticas como psico-educativas.

El objetivo fundamental de toda intervención educativa en los estudiantes con TEA reside en disminuir barreras para facilitar el aprendizaje, esto es, dotar al estudiante de estrategias que le permitan un buen desarrollo integral (físico, social, psicológico, emocional y con el entorno).

En el estudiante con autismo su desarrollo es cualitativamente diferente y esto es algo que tienen que tener muy presente todas las personas que tratan con él. Suele entender de manera muy diferente lo que para la mayoría de las personas es habitual.

A los estudiantes con autismo hay que entenderlos desde dentro y no quedarnos solo con las conductas externas, porque si solo nos quedamos con lo que observamos de la conducta, la respuesta educativa será deficitaria, la frustración del docente y del niño aumentará y la inclusión en un marco regular será difícil de alcanzar.

Para los docentes, por lo tanto, es fundamental conocer en profundidad a sus estudiantes con TEA, y para ello han de preguntarse continuamente ¿qué debo estimular? ¿Tiene sentido para él/ella?, ¿lo entenderá?, ¿lo disfrutará?

Hilde de Clercq, madre de un niño con autismo, en su libro “El autismo desde dentro”, nos acerca a una reflexión que emana de su vivencia personal y que sienta una de las bases del proceso de aprendizaje de los estudiantes con autismo:

Entender el autismo es muy difícil para las personas que conviven con él, dado que requiere demasiados ajustes. Pero es solo cuando se hacen esos ajustes cuando podemos darle un sentimiento básico de seguridad que le permita desde ahí abrirse a nuevas cosas (Hilde de Clercq, 2012).

Por lo tanto, con el fin de atender de forma adecuada las exigencias de los estudiantes con TEA en un marco regular, hemos de aprender a ponernos en su lugar para ver qué nos pediría y así poder favorecer su inclusión.

Ángel Rivière en su artículo “El autismo desde dentro”, esbozó en el año 2007 lo que sin duda debe de ser imprescindible tener en cuenta a la hora de establecer cualquier estrategia de intervención educativa para estos estudiantes.

Figura 3. Fundamentos en la intervención educativa en los estudiantes con autismo, Riviére, 2007



Nota: elaboración propia.

Orden que **facilite** la comprensión.

Que **no se le hable demasiado** ni muy rápido.

Que se le muestre **el sentido** de lo que se le exige.

Que se le ayude lo necesario **para no errar** pero solo lo necesario.

Su mundo es muy **simple**, no es mentalista.

Según Ángel Riviére, lo más importante que un niño pediría sería lo siguiente:

2.1. Orden que facilite su comprensión

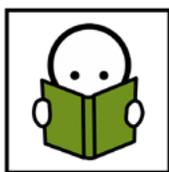
Es decir, ambientes estructurados y predecibles, o lo que es lo mismo, **anticipación, estructuración, y rutinas**.

Los estudiantes con TEA, como ya hemos anticipado, son muy inflexibles ante los cambios y el no saber lo que va a pasar les puede crear ansiedad. Esta ansiedad deriva, casi siempre, en problemas de conducta.

Un rasgo descriptivo del autismo es la afectación del lóbulo frontal que hace que no desarrolle de forma adecuada las funciones ejecutivas. Una de las principales consecuencias de esto es la dificultad que tienen para planificar y ejecutar. Les resulta muy difícil conocer de forma espontánea el principio y el fin de los tiempos. Por eso, se debe dedicar tiempo al empezar el día para transmitir el principio y el fin de la jornada escolar y lo que va a ir sucediendo a lo largo de ella.

Así mismo, es necesario apoyar a las familias para que creen anticipación antes de venir a la escuela y al salir de él. El principal objetivo que se consigue con la anticipación es lograr la calma y, por ende, mejorar los aprendizajes.

Hilde de Clercq nos cuenta la aventura de cuando llegaba la Navidad a su casa, que muestra claramente la rigidez cognitiva ante las situaciones nuevas pero que, al mismo tiempo, ilumina en el discurso las posibles estrategias para solucionarlo:



Yo solía temerles a las fiestas porque para Thomas suponía estar de mal humor todo el mes, dado que no soporta las sorpresas. Entonces se me ocurrió lo siguiente: si una sorpresa debería ser algo agradable para él también, ¡hagamos que las **sorpresas sean predecibles!** Primero le mostro los folletos en los que sale el anuncio del juguete que le traerá Papá Noel, para que vea lo que puede hacer con el juguete, cómo puede utilizarlo. Después, recortamos todas las imágenes y las pegamos en hojas de papel. A continuación, le confecciono un calendario con páginas blancas, para que él mismo pueda arrancar una cada día; de esa forma, puede ver exactamente cuánto tiempo falta, y pegamos la imagen de su "sorpresa" en una hoja de papel rojo. Después, vamos a la tienda para que vea **el regalo tal y como es, porque no tiene exactamente el mismo aspecto que en el anuncio.** Y si es me posible, pedimos que nos lo dejen probar, y así me aseguro de que no es demasiado complicado para él y que puede utilizarlo. En Nochebuena le digo donde puede encontrar su "sorpresa" indicándole el papel en el que estará envuelta (Hilde de Clercq, 2012, p.67).

Todo este tipo de estrategias son perfectamente extrapolables al contexto educativo a la hora de acercar el currículo a un estudiante con autismo. **La anticipación evita mucho estrés a estos estudiantes.**

Para poder implementar con éxito la anticipación, es necesaria la estructuración. La estructuración de los espacios y del tiempo, ayudan a la comprensión del entorno y también mejoran la respuesta conductual de los estudiantes con autismo, lo que se traduce en una mejor disposición para el aprendizaje.

En el aula y en el centro, por lo tanto, se necesitan apoyos pictográficos que sirvan a los estudiantes con autismo de guía a la hora de desplazarse por el centro o prestar atención al docente dentro del aula.

Therese Joliffe, una persona con autismo de grado 1, doctora por Cambridge y colaboradora con el profesor Simon Baron-Cohen, nos explica en solo una frase, lo difícil que es para los estudiantes con autismo enfrentarse a nuestro mundo: "Una gran parte de mi vida se gasta tratando de encontrar el patrón que se esconde detrás de todo" (Hilde de Clercq, 2012, pg. 351).

Para los estudiantes con autismo el medio ambiente habitual es caótico y los ambientes sobrecargados los llevan a desarrollar mucho estrés que suele ser la base del desarrollo de conductas desadaptativas.

La mayoría, normalmente no intuyen lo que uno espera de ellos por lo que hemos de enseñarles muchas cosas, incluso, cosas que otros estudiantes neurotípicos captan de forma automática y habitual.

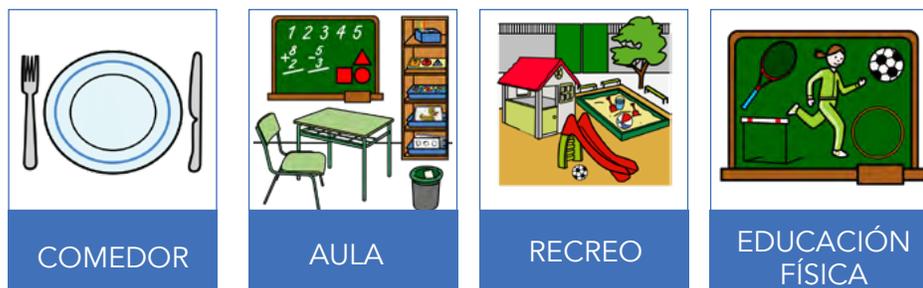
Por lo tanto, el docente tiene que asumir que es muy importante, **atribuir un significado a las cosas obvias**. El estudiante necesita que le enseñen, tanto la funcionalidad como el significado de las cosas.

Leonardo, un joven con autismo de grado 1, en una entrevista, comentaba:

Sigo sin entender a las personas, los sentimientos y lo que otros consideran obvio. La gente espera de mí que haga o sienta algo, pero en mi caso no se produce así que intento emularlo: copio gestos, copio frases y el acento al hablar para adaptarme y no ser rechazado y sobre todo para que me entiendan (Paula, I. 2015, p.47).

En un marco escolar, por ejemplo, un juguete, la mayoría de los estudiantes con autismo lo utilizarán para darle vueltas, lamerlo o golpearlo, aunque todos los juguetes sean funcionales. Un avión de juguete sirve para desarrollar el juego simbólico y hacer como que vuela. Esto no es espontáneo en los estudiantes con autismo y de ahí la necesidad de ayudar al estudiante con el significado de las cosas.

En cuanto al entorno, el docente tiene que aclarar visualmente al estudiante, donde puede realizar cada actividad donde se trabaja, donde se descansa, donde se almuerza, donde se juega, donde se come, etc.



Se ha de intentar que cada actividad de la jornada esté asociada a un lugar fijo y que se le indique al estudiante con objetos o pictografías esa asociación concreta.

Muchas de las aulas suelen estar sobrecargadas de estímulos que el estudiante con autismo no sabe decodificar y, por lo tanto, le llevan a estallar. Una solución para el docente es conseguir que el aula no sea un lugar hostil para este tipo de estudiantes. Si esto no está controlado, difícilmente podemos avanzar en otro sentido.

“El entorno se convierte en demasiado ruidoso, demasiado luminoso, demasiado sobreestimulante, por lo que las posibilidades de sentirse amenazados de estrés son muy altas, aunque estas situaciones sean objetivamente neutrales para las personas sin autismo” (Paula, I. 2015, p. 65).

Green expone claramente que, en un orden de importancia sobre los objetivos a trabajar en el marco escolar inclusivo, no lo son tanto las habilidades cognitivas como un ambiente estable y agradable. Sin esto último, es muy difícil optar a otros aprendizajes para estos estudiantes. “Antes de empezar a enseñarle habilidades cognitivas al niño/a, tenemos que hacer que el entorno sea soportable. Ningún niño/a puede aprender si está constantemente al límite (Citado por Llorente, M. 2018).

En este sentido, hemos de saber que el lugar adecuado de un niño que tiende a escapar en el aula será lejos de la puerta; si siente fascinación por las ventanas, ha de sentarse mirando a otro lado donde no las pueda ver; otros estudiantes con autismo se alteran con determinados estímulos visuales y/o auditivos, con determinados materiales, etc.

El centro escolar regular y, dentro de él, el docente dentro de su aula, han de intentar que los ambientes sean lo más neutros posibles (pocos elementos distractores y con control del ruido) y dotar de espacios de trabajo individuales a los estudiantes con autismo para mejorar, con la estructura del espacio, esa tan ansiada buena relación con el entorno.

Si queremos crear un entorno más respetuoso con el autismo, debemos dejar que el entorno hable por sí mismo.

No entender el mundo que te rodea te produce confusión, y creo que esa es la causa de todos los temores. A su vez, eso crea la necesidad de retraerse. Cualquier cosa que disminuya la confusión, también hará que el miedo disminuya y, en última instancia, también disminuirán el aislamiento y la desesperación; de esta manera la vida se vuelve un poco más soportable (Therese Joliffe, citado por Hilde de Clercq, 2012, p. 355).

En conclusión, como pilar fundamental de acceso al currículo y los aprendizajes en el aula procuraremos, desde la estructuración, cumplir dos objetivos:

1

Presentar las tareas y las actividades de forma visual.

2

Estructurar los espacios (preferentemente de forma visual también) indicando qué, cuándo, dónde, cómo, con quién, durante cuánto tiempo y qué hacer a continuación, con un orden establecido.

Esto permitirá que el estudiante con autismo encuentre sentido al mundo que le rodea y los efectos serán, entre otros: mejorar su motivación, sus habilidades para explorar y aprender, mejorar su autonomía e independencia, mejorar su adaptación a los distintos contextos y, lo más importante de todo, se reducirá la ansiedad y el estrés y por consecuencia las alteraciones en su conducta.

Los estudiantes con autismo, carecen de flexibilidad de pensamiento y conducta, y necesitan entornos escolares que, no solo reconozcan el impacto que esta rigidez produce en sus procesos adaptativos y de aprendizaje, sino que dicho entorno les brinde la posibilidad de ser manejado por ellos para poder ser integrado en su rutina.

Se necesitan escuelas regulares, que busquen una actitud humana ante los rituales y las obsesiones, así como que los objetivos no sean eliminarlas sino utilizarlas para enriquecer los aprendizajes del estudiante con TEA.

Como cualquier estudiante, los estudiantes con TEA, logran avanzar más, cuando están implicados de forma activa en sus procesos de aprendizaje y tienen la posibilidad de reflexionar sobre él. Si concentramos los esfuerzos en controlar obsesiones o rituales (que la mayoría de las veces son estímulos de autorregulación que el estudiante posee) perdemos tiempo en favorecer lo importante que es la inclusión y los aprendizajes. Es mejor considerar esto un aliado que consigue tener un efecto calmante en el estudiante con TEA.

Las rutinas dentro de la simplicidad de sus procesos mentales les generan seguridad. El mejor aliado de las rutinas son **los horarios visuales** ya que éstos arrojan predictibilidad, reducen los temores y los miedos y, por lo tanto, disminuyen procesos de ansiedad.

La vida es una verdadera batalla. El titubeo sobre tantas cosas que la gente, encuentra triviales me produce mucha tristeza. Cuando alguien en casa dice: – tal vez vayamos a comprar mañana –, o dice, — vamos a ver qué pasa –; no parece darse cuenta del sufrimiento que me causa esa incertidumbre. Estoy constantemente absorta (en el sentido cognitivo) pensando en lo que va a suceder o no. Esa indecisión también se aplica a otras cosas, por ejemplo, en dónde debería colocarse o buscarse un objeto, y qué espera la gente de mí (Theresse Joliffe, citado por De Clercq, H, 2012, p.369).

Por otro lado, Deborah Lipsky (2011), persona con autismo de grado 1, describe en su libro “De la ansiedad a la Crisis” que la regla de oro para toda persona con autismo es tener cada segundo, de cada minuto, de cada hora de su vida guionizado.

Para los estudiantes con autismo todo lo nuevo es una constante vital en su día a día. Estas “novedades”, que para el mundo neurotípico no tienen importancia, se traducen en crisis en el estudiante con TEA que se manifiestan casi siempre de manera abrupta. Lo impredecible conduce a miedo, de ahí la necesidad de crear un guion diario e intentar que se cumpla en la medida de lo posible, para reducir al máximo esos procesos de ansiedad. Sus rutinas son sus mejores aliados para la predictibilidad y para dotar de coherencia y consistencia su realidad.

Aspectos importantes a considerar a la hora de realizar un horario para los estudiantes con TEA:

1

Utilizar la **misma información** tanto en casa como en la escuela. Llevar en ambos contextos un mismo enfoque.

2

Como todos sabemos, en el proceso de aproximación a la lectoescritura, sobre todo, en autismo con discapacidad intelectual, se empieza a trabajar con objetos, para pasar a imágenes y finalmente a la lengua escrita. Es muy importante cuando se trata de estudiantes con TEA, que todas estas **transiciones** a la hora de transmitir información sobre lo que tiene que hacer en el día la persona con autismo se **hagan de forma gradual**.

3

Incluso si la persona sabe leer, **apoyar este lenguaje con imágenes** aumenta el éxito a la hora de "leer" y sobre todo de "comprender". De ahí la importancia de horarios pictografiados. Esta pictografía variará en función del grado de afectación del estudiante con autismo.

4

Situaciones difíciles o insólitas, tales como: una excursión en grupo que altera la rutina y es en horario escolar, la Navidad, los cumpleaños, los viajes escolares, etc., hay que incluirlas en el horario y anticiparlas de antemano, utilizando para ello lo que el estudiante mejor vaya a comprender objeto, imagen o escrito con imágenes. En estos casos, la rutina diaria se altera y hay que facilitar al niño mayor predictibilidad. Solo así el niño podrá disfrutar también el día a día.

5

El horario ha de **ser portátil**. Le da seguridad al estudiante.

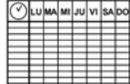
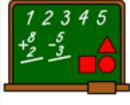
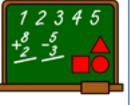
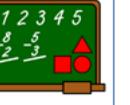
6

Ante situaciones difíciles (rabietas, alteraciones de conducta, etc.), aunque el estudiante con TEA tenga adquirida la lectoescritura, es recomendable volver a una forma de **horario apoyada en imágenes**.

7

Los estudiantes con autismo, adquieren las rutinas rápidamente. La idea de un horario es para que ganen flexibilidad dado que es una herramienta fundamental para **ayudarles a gestionar el cambio**.

Figura 4. Horario Semanal

	L	M	M	J	V	S	D		
								Sábado	Domingo
 9:00 am -10:00 am	 Lengua	 Música	 Religión	 Matemáticas	 Inglés				
 10:00 am -11:00 am	 Francés	 Lengua	 Matemáticas	 Educación física	 Lengua				
 11:00 am -11:30 am	 Recreo	 Recreo	 Recreo	 Recreo	 Recreo			 Casa	 Casa
 11:30 am -12:00 pm	 Inglés	 Educación física	 Lengua	 Inglés	 Religión				
 1:00 pm - 2:00 pm	 Matemáticas	 Matemáticas	 Francés	 Lengua	 Matemáticas				
	 Comedor	 Comedor	 Comedor	 Comedor	 Comedor				

Nota: fuente <https://arasaac.org/>

En los estudiantes con autismo, uno de los factores determinantes de los procesos de ansiedad es la rigidez cognitiva que presentan frente a los cambios de cualquier índole. Es por ello, que debemos concebir las rutinas (los patrones), no como algo negativo sino como positivo para facilitar estrategias de enseñanza-aprendizaje. En los estudiantes con autismo, el orden y la preferencia por todo aquello que funciona con patrones, que es predecible y estable, les otorga sensación de control y, por lo tanto, de bienestar. Leonardo nos lo expresa así:

Lo que sí me afecta mucho, pero parece que al resto le da igual, son los patrones y estética que me rodean. Por ejemplo, no soporto el desorden (me gusta tenerlo todo ordenado, alineado y simétrico, ya que, si algo está torcido, simplemente me genera ruido, capta mi atención de forma constante y me distrae), ni los patrones que no son lógicos, ni los diseños arquitectónicos que no siguen armonía, ángulos que no son rectos, paredes no paralelas, todo esto me genera ansiedad (Paula, I. 2015, p. 75).

Es decir, hemos de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes con autismo basándonos en los puntos fuertes y desde ahí tender puentes a sus puntos débiles para así aumentar su autoestima y su interés por aprender, y para eso tenemos que considerar a las rutinas como aliadas en dichos procesos. El docente debe reconocer que, pese a la rigidez cognitiva del estudiante con TEA, es útil desarrollar un currículo cognitivo específico que facilite hacer el aprendizaje más explícito y permita al estudiante, además, ser consciente de sus propios avances. En este sentido, utilizaremos actividades como la fila, el almuerzo, la comida y los patios inclusivos para desarrollar habilidades y destrezas cognitivas y psico-motrices que permitan la generalización de lo adquirido a contextos no tan estructurados como el marco escolar. Conseguimos así uno de los principales objetivos de todo proceso de enseñanza-aprendizaje que consiste en que los aprendizajes sean significativos.

2.2. Que no se le hable demasiado, ni muy rápido

Los déficits en la comunicación es uno de los criterios diagnósticos más importantes en los estudiantes con autismo. “Aproximadamente una cuarta parte de las personas con autismo no desarrollan el lenguaje hablado. Pero el hecho de que muchas desarrollen el lenguaje no garantiza la comunicación.” (Paula, I. 2015, p. 97).

El no disponer de una forma de comunicarse, no permite al estudiante con autismo expresar ni malestar, ni emociones, ni necesidades, ni pedir de forma adecuada. En estos casos es cuando, ante la frustración, suele aparecer la conducta poco o nada funcional. Es por ello que resulta vital facilitar un sistema de comunicación que posibilite todos estos procesos: pedir, rechazar, aceptar, expresar malestar o bienestar, al igual que cualquier otra necesidad de comunicación.

Las diferencias en cuanto a la comunicación según el grado de afectación de las personas con autismo varían de no tener nada de lenguaje oral (presente sobre todo en los estudiantes con autismo con discapacidad intelectual de grado 3), a tener un lenguaje oral, pedante, centrado en el interés del estudiante, refinado y en ocasiones, con una entonación muy robótica que lo convierte en poco o nada funcional. Es decir, presentan dificultades con la pragmática del lenguaje (presente sobre todo en los estudiantes con autismo de grado 1).

Para ellos el lenguaje es algo abstracto difícilmente comprensible. Esto se debe a que la mayoría son pensadores visuales:

Pienso en imágenes. Las palabras son para mí como una segunda lengua. Traduzco tanto las palabras habladas como las escritas en películas en color, con sonidos y todo, que pasan por mi cabeza como una cinta de video. Cuando alguien me habla, sus palabras se traducen de inmediato en imágenes..., las entrevistas con adultos con autismo que poseen buena capacidad de comprensión y que pueden explicar sus procesos de pensamiento indican que la mayoría también piensa con imágenes..., así mismo, personas más discapacitadas, capaces de hablar, pero no de explicar cómo piensan, siguen modelos de pensamiento muy basados en asociaciones... (Grandin, 2019, p.23).

Por lo tanto, los docentes deben plantearse como objetivo fundamental la regulación del número de emisiones orales utilizadas al comunicarse con los estudiantes con autismo, ya que lo importante es comunicar más que hablar. Adicionalmente, según lo expuesto por Temple Grandin, debe utilizarse de manera sistemática la ayuda visual.

Algunas ventajas de este apoyo visual son:



Lograr que los cambios sean concretos en lugar de abstractos.

Hacer que el mundo en general sea más predecible.

Reducir el estrés.

Disminuir la dependencia.

Desarrollar una autoimagen positiva.

Reducir la inflexibilidad.

Aunque todos los estudiantes con TEA, independientemente del nivel de afectación, presentan estas dificultades con el lenguaje hablado, tanto desde el punto de vista comprensivo como expresivo, cada estudiante es único, individual y diferente a la hora de aprender comunicación.

Cuando **los estudiantes con autismo presentan de forma comórbida discapacidad intelectual (grado 3)**, necesitan que se les proporcione una comunicación alternativa o, como mínimo aumentativa. Por eso, aunque hay metodologías específicas (PEC'S y TEACCH) que sin duda tienen un buen historial de éxitos en este sentido, lo importante siempre es que el sistema elegido encaje con el estudiante y su situación personal, más que optar de forma rígida por estrategias preestablecidas.

En este sentido, conviene resaltar que a la hora de elegir un sistema de comunicación primará, que este sea el que puedan utilizar y comprender, como mínimo, todas las personas que se comunican con el estudiante de forma habitual: padres, docentes, hermanos etc., y, sobre todo, que cubra las necesidades del estudiante, que es lo que debe prevalecer.

Hemos de tener en cuenta que, si la capacidad de un estudiante con autismo para desenvolverse de forma independiente siempre va a verse entorpecida por un sistema de comunicación inadecuado, eso supone un límite para la educación.

1

Inteligibilidad para el usuario sin formación: es decir, que se pueda entender por todo el entorno sin necesidad de formación previa.

2

Portabilidad y facilidad de uso: es decir, que se pueda utilizar indiscriminadamente en diversos contextos distintos al escolar (parque, piscina, etc.).

3

Compatibilidad con el nivel de capacidad lingüística, cognitiva, sensorial y física del usuario: es decir, dado que para la persona con autismo (sobre todo con discapacidad intelectual) es muy difícil llegar a entender la comunicación, es muy importante que se trate de un sistema que el estudiante con autismo pueda comprender fácilmente.

4

Facilidad de uso dentro de los entornos presentes o que se prevén para el futuro: es decir, que permita al estudiante con autismo comunicarse de manera fluida con quienes, tanto ahora como en un futuro, van a influir en su calidad de vida.

5

Normalización: es decir, el sistema elegido ha de fomentar la inclusión en la sociedad. En este sentido, si el sistema elegido es una herramienta aumentativa para el habla (sirva de base para el desarrollo posterior del habla) o si es una herramienta que brinda puramente una alternativa al habla. En este último caso, se limitan las posibilidades de inclusión, pero no por eso han de quedar excluidas de nuestros objetivos como docentes.

En el otro lado del espectro, están **los estudiantes de grado 1**. Estos estudiantes, aun teniendo lenguaje verbal presentan serias dificultades en el razonamiento abstracto, lo que les dificulta de forma severa la integración y comprensión de la información verbal, aun teniendo capacidades cognitivas conservadas.

Las principales dificultades con las que se encuentran diariamente y que como docentes tenemos que considerar a la hora de dirigirnos a los estudiantes con TEA son las siguientes:

Hacen **una interpretación literal del lenguaje**. Es por esta razón, que para dirigirnos a ellos tiene que ser con frases cortas, sencillas y remarcando solo el significado de lo que queremos que hagan. A los estudiantes con TEA, se les hace muy difícil interpretar el sentido figurado.

Expresiones como “límpiate los pies antes de entrar en casa” se interpretan literalmente como quitarse los zapatos y limpiarse la planta de los pies. Por lo que, si quieres que se limpie la suela de los zapatos, la frase correcta es “límpiate la suela de los zapatos antes de entrar en casa”. Donna Williams, una persona con autismo de grado 1 nos lo manifiesta así:

Tuve también algunos problemas con ciertas expresiones idiomáticas que la gente usaba, porque tendía a interpretarlas muy literalmente. Si alguien me preguntaba “Quieres helado ¿no?” me confundía, ya que parecía como si me estuvieran preguntando dos cosas opuestas a la vez: si quería helado y si no quería helado (Donna Williams, citado por De Clercq, 2012, p.127).

No entienden los dobles sentidos, ni las metáforas, ni las bromas. Por lo tanto, expresiones como “Tienes los ojos de tu madre”. “Estoy lleno, me va a explotar la barriga” (creen que realmente la barriga va a explotar). “Sólo te estoy tomando el pelo” etc., no tienen ningún sentido para el estudiante con autismo.

Pocas habilidades conversacionales. Los estudiantes con autismo suelen tener muchas dificultades para captar la esencia de una conversación, incluso para los turnos de espera. Para estos estudiantes, si una persona no tiene algo que decir o preguntar, el lenguaje no tiene ninguna función. Esto significa que no disfrutan como los neurotípicos de las conversaciones (no hablan por el hecho de pasarlo bien conversando).

El pensamiento propio de los estudiantes con autismo (marcado por una coherencia central débil que pone de manifiesto su observación fragmentada, las dificultades con la teoría de la mente, los déficits en su imaginación etc.) hace que se centren en solo un aspecto de la comunicación: obtener algo a cambio.

Esto es muy importante en la escuela, porque el lenguaje de los estudiantes con autismo muestra poca “coherencia” durante la comunicación y es por eso que a veces se muestran distraídos o ausentes en clase. Por todo ello, como docentes hemos de reducir al máximo “las conversaciones” y concretar el lenguaje.

Distinguen entre hablar y comunicar. La mayoría de los estudiantes con autismo en edades tempranas pueden nombrar objetos e imágenes, pero, por lo general no saben pedir las cosas.

Los estudiantes con autismo de grado 1, pueden tener un vocabulario muy enriquecido que nos puede dejar desconcertados, pero cuando hablan, se puede observar claramente que siempre es centrado en un tema de su interés y rara vez hay una conversación.

Para los estudiantes con autismo hay una clara diferencia entre “la necesidad de hablar” y “la necesidad de comunicar”.



Se les dificulta a comunicación no verbal. Esto es, tienen una falta de habilidad especial para comprender las reglas no escritas en las que se desarrollan la interacción social como: la expresión facial, el tono de voz y el lenguaje corporal de los otros.

Por esto, para el docente es tan importante no dar nada por sentado cuando se trata de comunicación no verbal. A ellos, no les aporta mucha información.

Uno de sus grandes sesgos es interpretar caras, expresiones o lo que los demás transmiten con una mirada y esto se traduce en la escuela en muchos malentendidos que pueden complicar en exceso su proceso de inclusión.

Presentan dificultades para identificar y tener en cuenta el contexto. Así mismo, tienen problemas con el uso del lenguaje, con lo que se puede decir y a quién, y con la selección de las palabras.

Hago preguntas repetidas de dónde, cuándo, por qué y los demás se molestan. Pero es su culpa, hablan de algo sin especificarme previamente un contexto preciso. ¿Cómo puedo yo entender de qué están hablando? (Leonardo, citado por Paula, l. 2015, p. 49).

2.3. Muéstrame el sentido de lo que quieres que haga

Dado que los estudiantes con autismo tienen una coherencia central débil (lo que les dificulta integrar la información) y manifiestan déficits en sus funciones ejecutivas (lo que les dificulta su organización, planificación y ejecución), es muy importante mostrarles claramente el sentido de lo que queremos que realicen.

En la escuela tuve que hacer una redacción de un tema concreto. Me tocó el tema de la guerra de Iraq. Tenía dos horas para hacerlo. Escribí solo una línea que decía “La guerra es mala e inútil”. No escribí más porque me parecía que esa era explicación suficiente. ¿Para qué vamos a seguir hablando de algo que todos sabemos que no es bueno? Pues eso fue un show en clase, pensaba que le estaba tomando el pelo. Me suspendió... Si ella me hubiera dicho que tenía que escribir el texto para personas que no sabían nada de este mundo, extraterrestres o aborígenes de una tribu, entonces habría escrito páginas y páginas explicando lo que ella pedía de porqué desde el inicio la guerra moderna no es inteligente ni útil. Pero ella pedía que lo explicara en un contexto de personas que ya sabían que la guerra es mala ¡Para qué perder el tiempo repitiéndolo! Ahora no me pasaría lo mismo porque **ahora ya sé qué es lo que quiere**, pero en aquel momento estaba muy perdido (Leonardo, citado por Paula, I. 2015, p. 80).

En este sentido, para tener éxito escolar en un marco regular y facilitar los aprendizajes debemos evitar sobrecargar a los estudiantes con autismo a nivel cognitivo. Para ello, hemos de organizar y estructurar las tareas y las actividades respetando el pensamiento visual.

Según Isabel Paula (2015) para llevar a cabo esa organización y estructura seguiremos ciertos criterios:

Definir de manera **clara, concreta, precisa y visualizada las actividades** evitando opciones demasiado abiertas:



¿Qué debe hacer? Relativo al contenido.

¿Cuánto debe hacer? Relativo a la cantidad.

¿Cuándo se ha acabado? Relativo al tiempo.

¿Qué viene después?

¿De qué manera he de realizar las diferentes actividades?



En aquellos que presentan mayores dificultades de comprensión (nivel 3 según el DSM 5) ofrecer **algún objeto asociado a la actividad**: mochila para ir a la escuela, pelota para ir al parque, etc.

Secuenciar las acciones temporales. Esto supone externalizar, por escrito (nivel 1) o visualmente (nivel 2 y 3) la información que suponga secuenciar eventos de manera temporal, no importa si se trata de una actividad específica, de lo que sucederá una mañana, una tarde, todo el día, en la semana, en el mes, etc.

Por otro lado, a los estudiantes con autismo les resulta muy difícil **generalizar aprendizajes**. Para conseguir este objetivo es muy importante, enseñar de manera individual, en diferentes contextos, con distintas personas con gran variedad de materiales y sobre todo y, lo más importante, en contextos naturales: lavarse los dientes en el baño del centro educativo, hacer de comer en la cocina (de casa o de la escuela) etc.

Otro paso muy importante en el proceso que implica dotar de sentido lo que el estudiante con autismo tiene que hacer, es facilitarle estrategias de enseñanza-aprendizaje para realizar una escucha activa.

Ayudar a los estudiantes con autismo a que **aprendan a escuchar** lo que dicen sus profesores o sus padres y, además, enseñarles a que tengan en cuenta lo que dicen estos últimos cuando hablan; es un reto que la escuela regular en su marco inclusivo ha de considerar como un objetivo fundamental, pese a la dificultad que implica.

Para la mayoría de los estudiantes con autismo, sobre todo de nivel 3, lo que quiere decir la palabra "escuchar", es "oír", por lo que no lo ven como un proceso activo que implica encontrar sentido a lo que estás oyendo.

Necesitan ayuda para conseguir convertir lo que oyen en significativo. Esto es muy importante trabajarlo en el centro educativo solo mejorando los procesos de escucha activa, conseguirán estar más incluidos.

¿Cómo podemos favorecer la escucha? No perdiendo de vista las características de aprendizaje que hemos estado exponiendo. Veámoslo mejor con un ejemplo muy claro que nos muestra la doctora Rita Jordan (2012):

El cuento

Una actividad que normalmente en clase consiste en estar sentado y escuchar información verbal a una velocidad y con una duración que el estudiante con autismo no es capaz de seguir.

Para favorecer la escucha seguiremos distintas estrategias según el grado de afectación del estudiante:

Grado 3 (normalmente con discapacidad intelectual): lo más adecuado es recurrir a los aspectos manipulativos. Les daremos personajes de juguete o marionetas y contamos la historia a través de los mismos.



Grado 2 y 1 (normalmente estudiantes con habilidades de lenguaje escrito): en este caso, la estructura de un cuento se puede hacer más explícita, enseñándoles a distinguir las palabras que se refieren al personaje principal (subrayando o resaltando con un determinado color), resaltar otros personajes con otros colores diferentes y utilizar pictografía como apoyo al discurso. De esta forma, los estudiantes pueden construir un "mapa" visual de personajes y acontecimientos claves del cuento, tomando conciencia sobre en qué consiste una historia.

Título del cuento

Figura 5. Cuento "En mi universo"



Nota: elaboración propia

Otro de los grandes déficits con los que nos encontramos a la hora de que el estudiante con autismo entienda el sentido de lo que queremos de él, lo encontramos cuando queremos que nos **cuenta algo que le ha sucedido** o simplemente que, al igual que sus compañeros, nos cuente lo que ha estado haciendo el fin de semana.



En este sentido utilizaremos la técnica del **andamiaje** que consiste en construir una narrativa a través de preguntas cuidadosamente seleccionadas para dotar de estructura nuestro objetivo. Para llevar a cabo este proceso de enseñanza-aprendizaje, realizaremos preguntas al estudiante que le ayuden a comprender y siempre con apoyo pictográfico (incluso sus respuestas):

- 1** Que es necesario hablar de una persona (quién): tiene que contar algo que le haya sucedido o acerca de una persona con la que haya compartido una experiencia.
- 2** Que es necesario hablar de **un acontecimiento (qué)**: tiene que contar una experiencia o viaje que haya realizado con sus padres o con el centro educativo.
- 3** Que es necesario hablar de **un momento (cuándo)**: tiene que contar cuando ocurrió y cuánto tiempo duró.
- 4** Que es necesario hablar de una **consecuencia (qué pasó a continuación)**: el resultado de ese viaje expresando cómo se sintió.
- 5** Que es necesario hablar de una **reacción emocional o de una experiencia (cómo)**: cómo se sintió. Esta es la parte más difícil para las personas con autismo.

Finalmente, para mostrar el sentido de lo que quieran que realicen los estudiantes con autismo, hay que hablar de la técnica que Hilde de Clercq (2012) llamada "Canalización de intereses especiales". Se trata de buscar el punto medio entre las singularidades de la persona con autismo y lo que nosotros queremos, o lo que es lo mismo, todos tenemos que adaptarnos.

Este proceso de adaptación es lo que va a llevar al éxito los procesos de inclusión educativa. Respetar a la persona en su esencia y no buscar tanto cambiarla sino aceptarla.

Mi hijo siempre ha estado muy interesado en las señales de tráfico y los semáforos. El problema era que hacía señales de tráfico y las colocaba en cualquier lugar de la casa. Una y otra vez le decía que no debía hacerlo y aunque entendía mis instrucciones verbales diez minutos después volvía a empezar. No porque no quisiera escuchar, sino porque para el estudiante con autismo es muy difícil retener la información verbal. Por lo tanto, opté por designar un armario en la casa donde podía pegar todas las señales que quisiera. Si alguna estaba fuera de ahí, se le reconducía al armario donde sí la podía pegar. "Aquí es donde puedes poner las señales". Poco a poco se acostumbró a que solo había un lugar adecuado para hacerlo (De Clercq, 2012, p.383).

Los estudiantes con autismo tienen derecho a su autismo y a sus estereotipias. Sus intereses estereotipados no se los podemos arrebatar. De hecho, la mayoría de la comunidad científica considera las estereotipias y los comportamientos obsesivos una de las mejores maneras que tienen estos estudiantes para desactivar la ansiedad creciente e inducir a la calma. Son un mecanismo de escape natural.

Estos comportamientos adoptan de hecho, diferentes formas según el nivel intelectual del estudiante y definen uno de los criterios de diagnóstico del DSM 5.

Algunas de estas acciones son: aletear, aplaudir, mover o hacer girar objetos, giran sobre sí mismos, chupan u olfatean objetos, colocan objetos en fila durante mucho tiempo, se pueden quedar hipnotizados con una parte de un juguete (sin importarle nada el resto del juguete), etc.

Cuando los estudiantes con autismo tienen capacidades muy desarrolladas, los intereses cambian, pero persiste la obsesión. En este caso por mapas, horarios de autobuses y trenes, guías telefónicas, pronósticos del tiempo entre otros.

Por lo tanto, en cuanto a las estereotipias es necesario buscar un tiempo y un espacio para las mismas y las obsesiones las tenemos que considerar un aliado de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.4. Te tienes que poner en mi nivel para relacionarte conmigo. Ayudándome lo necesario para evitar el fracaso, pero no más de lo necesario.

Es importante que el fracaso sea el menor posible por lo que las actividades deben de plantearse basadas en el **aprendizaje sin error**. Para construir aprendizajes, por lo tanto, tenemos que intentar no ayudar de más porque impedimos ese crecimiento en el conocimiento al que tiene derecho todo estudiante, pero, al mismo tiempo no ayudar de menos, porque para los estudiantes con autismo esto significa frustración, desatención y problemas de conducta.

Un factor importante para lograr un aprendizaje sin error eficiente es evitar la sobrecarga cognitiva en el estudiante con autismo, para ello:



Evitaremos tareas difíciles si la persona está cansada. Entendiendo por difíciles aquellas que están vinculadas directamente a sus características definitorias por ejemplo puede ser sencillo cualquier procedimiento matemático, pero es extremadamente difícil la relación con otros niños en el patio.

Evitaremos exigir tareas innecesarias. Por ejemplo, dadas sus dificultades motrices, si se puede abordar los exámenes o los resúmenes desde el ordenador no obligar a escribir a mano.

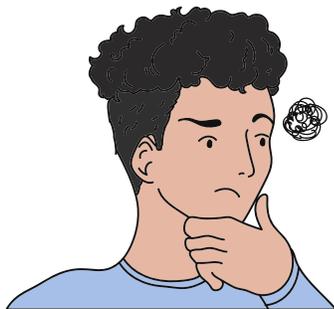
Equilibrar la agenda de aula individual. Intercalar momentos de trabajo con cierto nivel de exigencia y esfuerzo, con momentos de descanso.

No dar por hecho que sabe a qué nos estamos refiriendo. Ayudarle a entender el significado de todo lo que se le exige.

Establecer niveles de dificultad adecuados. En el caso de que en el desarrollo se compruebe que es necesario reducir el nivel de exigencia se reconducirá para lograr llegar al final con éxito.

Utilizar para el desarrollo de actividades curriculares espacios diferenciados dentro del aula. Dado que procesan la información normalmente por un canal, esto es importante para lograr el éxito en los aprendizajes.

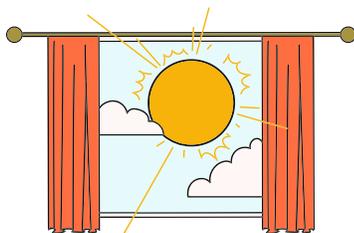
Añadido a esto, el éxito de la escuela regular en su objetivo de conseguir la inclusión educativa debe considerar determinados aspectos de los estudiantes con autismo que le ayuden a gestionar el aprendizaje sin error:



El pensamiento asociativo: los docentes de las aulas regulares que atiendan estudiantes con TEA, necesitan entender el pensamiento asociativo. Se trata de partir de lo concreto y llegar a lo general de una manera asociativa y no secuencial.

Este proceso asociativo lo utilizan los estudiantes con autismo de distintas maneras. Si hablamos de pensamiento asociativo y atribución del significado, se trata de construir un significado a partir de la integración de toda clase de detalles.

Gunilla Gerland es una persona con autismo de grado 1 que da conferencias internacionales sobre autismo y nos expresa de esta manera su vivencia con el pensamiento asociativo y la atribución de significado:

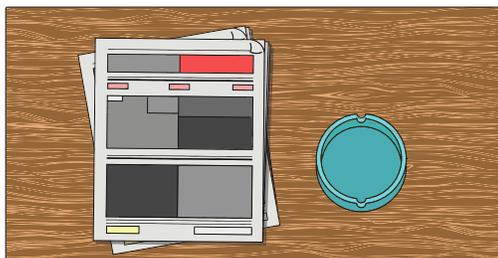


Yo no entendía por qué mi hermana desaparecía de pronto durante el día de casa. Estaba desesperada por comprender, y eso me llevaba a elaborar teorías: si todo tenía un determinado aspecto en la sala, por ejemplo, el sol brillaba entre las cortinas, el cenicero estaba sobre la mesa y había un periódico junto a él, y entonces mi hermana llegaba a casa de la escuela, pensaba que todo tenía que estar exactamente igual al día siguiente, cuando ella regresara de nuevo de la escuela. Y, de hecho, con frecuencia era así..."(De Clercq, 2012, p. 96).

De ahí la importancia de conocer qué significados dan a sus percepciones los estudiantes con autismo.

Otro uso de las asociaciones lo utilizan estos estudiantes para la adquisición del lenguaje. En estos casos, el entendimiento por asociación lleva a un vocabulario privado. Un ejemplo de esto es el siguiente que nos muestra De Clercq en casa con su hijo:

Cuando comemos puré de papa, dice: "De verdad haces la comida rica y sabrosa." Hay varias comidas que le gustan mucho, pero solo utiliza esa frase con el puré. No ha entendido que esa frase se puede utilizar con más comidas que te gusten. Para él la oración sólo pertenece a esa situación (De Clercq, 2012, p.98).



Las asociaciones que los estudiantes con autismo pueden hacer son de diferentes clases:

La parte por el todo

Llamar ventana a la manivela para abrir la ventana.

Un objeto

Si le das un sándwich hablando con alguien simultáneamente de salir al recreo. Cuando quiera un sándwich utilizará la palabra "recreo".

Una situación entera

Mientras cantas una canción ocurre un suceso paralelo (se cae una silla). El estudiante con autismo asocia las frases de la canción a ese hecho como una única entidad.

Procesamiento más lento de la información

Los estudiantes con autismo decodifican el significado de una pregunta lentamente y, a partir de ahí, orquestar y expresar una respuesta adecuada les lleva más tiempo aún. El procesamiento y la respuesta diferidos en el autismo, pueden tener muchas consecuencias a la hora de integrar aprendizajes en el aula regular.

Si no obtenemos una respuesta rápida, los docentes tendemos a interrumpir y, esas interrupciones del ciclo personal prolongado de percepción que tienen los estudiantes con autismo, les hace que tengan que volver a empezar de cero.

Es por ello importante que ajustemos nuestra evaluación a los tiempos correctos de respuesta y de procesamiento de estos estudiantes, para ayudarlos en el éxito hacia sus aprendizajes.

Monoprocesamiento

Hablamos de monoprocesamiento cuando solo uno de nuestros sentidos hace su tarea. Esto es importante en el marco de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, porque los estudiantes con autismo procesan la información difícil para ellos en forma "mono". Esto es una adaptación que realizan los estudiantes con autismo para evitar la sobrecarga sensorial y poder hacer una cosa bien.

No siempre son monoprocesamiento, de hecho, en aquello que son buenos pueden utilizar todos sus sentidos simultáneamente sin problemas, pero en situaciones habituales estos estudiantes funcionan con monoprocesamiento.

Ejemplos de las dificultades con las que se encuentran los estudiantes con autismo en su día a día a la hora realizar varias tareas al mismo tiempo que les suponen cierta dificultad, son los siguientes testimonios de personas con autismo:

George

No puede escuchar cuando huele productos de limpieza.

Steven

Cuando habla con alguien, piensa en tantas cosas que se olvida de los gestos adecuados en la conversación.

Walter

No puede escuchar a la maestra y tomar notas. Tiene que elegir escuchar o escribir.

Thomas

Si no mira, puede escuchar mejor. Una razón más para no obligarle a establecer el contacto visual.

De todo esto, lo que tenemos que extraer es la importancia que tiene averiguar qué canal está usando el estudiante con autismo y que a veces puede cambiar dicho canal.

Aunque algunos estudiantes con autismo pueden quedarse estancados en un canal, muchos de ellos utilizan las transacciones de un canal a otro con normalidad y nuestro compromiso como docentes es determinar el canal adecuado en cada situación para brindar las mayores posibilidades a estos estudiantes.

Existen varias formas de evaluar los canales por los que mejor adquiere la información el estudiante con autismo. Uno de los más utilizados es el perfil sensorial de Olga Bogdashina: Se trata de una batería de preguntas con 232 ítems que han de ser contestadas en su totalidad por los padres del estudiante con autismo.

El objetivo de esta lista, es aclarar las experiencias sensoriales que padecen estos estudiantes y realizar un perfil sensorial (“Arcoiris”) para poder identificar los posibles puntos fuertes y débiles de carácter sensorial, que serán de gran ayuda a la hora de seleccionar los métodos apropiados de enseñanza y tratamiento terapéutico.

Por ejemplo, este es el resultado que se ha obtenido de una persona con autismo de grado 2.

Tabla 3. Perfil sensorial



Nota: Fuente: <https://www.miradasdeapoyo.org/acierta/logout.do>

En este estudiante con autismo los principales canales de procesamiento de la información son el auditivo y el visual. Esto implica considerar como mejores canales de aprendizaje la vista y el oído, por lo que responderá muy bien ante todo lo que sea pictografiado y acompañado con audios.

2.5. Mi mundo se define por su simplicidad

Los estudiantes con autismo no son mentalistas. Su mundo es muy simple. Es por ello que normalmente las alteraciones de conducta, las agresiones hacia los demás y autoagresiones que manifiestan no se deben a intenciones como las del mundo neurotípico.

Los estudiantes con autismo, apenas pueden tener intenciones, por lo que no se le deben atribuir malas intenciones.

Todo esto nos conduce a que los docentes de un marco regular, debemos de hacer un esfuerzo por aprender a **dotar de funcionalidad la conducta** (Análisis Conductual Positivo que veremos detenidamente en el Capítulo 3), es decir, casi siempre las alteraciones de conducta en el aula (que suelen ser bastante frecuentes en el estudiante con autismo y como hemos visto pueden tener distintos orígenes) ponen de manifiesto una demanda.

Solo cuando identifiquemos qué nos están pidiendo al ponerla de manifiesto, podremos evitar estos rituales disruptivos.

La literatura científica, pone de manifiesto que las autolesiones (conducta que el estudiante se inflige a sí mismo y de la que resultan daños físicos: golpearse la cabeza, abofetearse, morderse el brazo, etc.) en el autismo proporcionan al estudiante algún tipo de refuerzo.

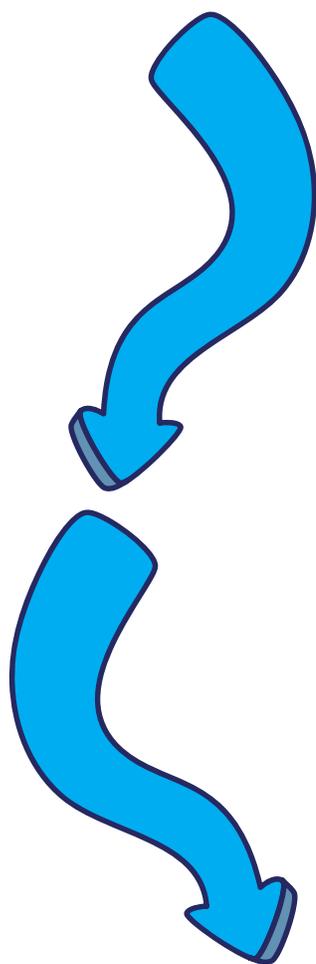
Se aconseja para identificar el refuerzo, llevar a cabo un buen análisis funcional de la conducta, investigando cuándo, por qué y cómo tienen lugar esos comportamientos. La finalidad de este proceso, es tomar decisiones que eviten el desarrollo de esas conductas problemáticas.

Los principales refuerzos de las autolesiones son: obtener atención, acceder a refuerzos, escapar o evitar situaciones o actividades, obtener estimulación interna, como función comunicativa para pedir un cambio en el entorno.

Así mismo, las agresiones hacia los demás están vinculadas directamente a frustraciones al no poder expresar lo que necesitan.

En ambos casos, se hace más que necesario actuar con un análisis que permita identificar qué produce estas crisis para anticiparnos y poder prevenirlas. Así mismo, poder realizar intervenciones que permitan al estudiante con autismo disfrutar de un mayor bienestar, lo que se traduce directamente en una mayor disposición para el aprendizaje.

Para llevar a cabo un análisis funcional de la conducta hemos de realizar las diferentes fases que nos indica el modelo STAR (Zarkowska y Clements, 1989):



Entorno

Hay que registrar lo acontecido en los lugares y horas en las que sucede la conducta, así como el estado concreto en el que se encuentra el estudiante con autismo en esos lugares y a esas horas.

Disparadores

Identificar estímulo o conjuntos de estímulos que parecen provocar la conducta. Si no conocemos bien qué la ha desencadenado puede convertir esta conducta en algo cada vez más problemático.

Acciones

Se trata de analizar qué acciones se le pueden facilitar al estudiante para eliminar o reducir la conducta problemática en base a lo registrado, observado con respecto al entorno, e identificado con respecto a los estímulos.

Resultados

Se registrarán los acontecimientos que ocurren una vez llevada a cabo la acción. Para, a partir de ellos, consolidar lo que ha dado buena respuesta y reformular nuevas acciones para aquellos cuya respuesta no ha sido la esperada.

Ejemplo, un estudiante con autismo (de grado 3) sin lenguaje verbal se abofetea la cara con regularidad en la siguiente situación: durante las sesiones de trabajo en el centro educativo. Se trata de un estudiante que procesa la información por un solo canal que es la visión.

1 Para entender la conducta, primero tenemos que analizar las situaciones en las que se da: al estudiante ya se le había proporcionado un espacio de trabajo individual para realizar la tarea y esto lo tenía adquirido e integrado, por lo que se descartó el entorno físico del aula.

2 Observando su trabajo en la mesa, él sabía dónde empezaba la tarea, pero no sabía dónde “terminaba” esa tarea. Esta situación le creaba ansiedad y terminaba abofeteándose. El apoyo verbal para indicar el fin, le llevaba a abofetearse (no entiende el lenguaje verbal). Él sabía que con esa conducta, terminaba la tarea y pasaba a actividades más placenteras para él.

3 Empezamos un análisis funcional para eliminar o reducir la autoagresión. Es un estudiante mono-canal (tiene problemas para integrar información por varios sentidos al mismo tiempo) y además es un pensador visual (su canal es la visión). Del análisis se obtuvo la necesidad de marcar claramente con apoyos visuales el principio y el fin de la tarea, sin que nada quede abierto a la interpretación. Las dos principales acciones a desarrollar: adaptar las tareas en tiempo, forma, dificultad y con una temporalización precisa y reducir al máximo las emisiones orales del profesor.

4 Resultados: poco a poco fue reduciendo la conducta, en la medida en que se incorporó orden en su trabajo.

En resumen, los estudiantes con autismo, debido a sus déficits en las funciones ejecutivas, no son seres mentalistas (les cuesta mucho hacer inferencia) por lo que tienen muy pocas formas de comprender y gestionar su entorno, si deseamos cambiar la conducta tenemos que pensar siempre en positivo.

Estos estudiantes necesitan ayuda de su entorno más próximo para tener una conducta más adaptada. Tanto los docentes como los padres y los educadores han de estar unidos para generar un continuo a la hora de ayudar al estudiante con autismo a desarrollar habilidades más útiles que sustituyan esa conducta desadaptada.

Todas las actuaciones que se lleven a cabo con el estudiante con autismo en este sentido, hay que basarlas siempre en un cuidadoso análisis de los factores que subyacen a la conducta, pero, sobre todo, fundamentadas en la comprensión de la persona con autismo (en su esencia).

La inclusión educativa es un proceso. La escuela regular es el marco en el que se debe desarrollar dicho proceso. Hablar de escuela inclusiva, implica asumir un cambio en el desarrollo de prácticas profesionales curriculares, organizativas y estructurales que respondan a las características singulares de los estudiantes con TEA.

Para una inclusión educativa de calidad, el sistema educativo ha de proporcionar a las escuelas asesoramiento sobre la correcta asignación y uso de los recursos de que disponen y sobre cuáles son las mejores decisiones para desarrollar las acciones más adecuadas en materia de atención a la diversidad.

Para poder llevar a cabo este proceso de inclusión con normalidad, las escuelas necesitan que se les oriente sobre protocolos que favorezcan la escolarización en un marco regular y que se facilite el acceso de los estudiantes con autismo a las aulas regulares desde las aulas específicas de apoyo a la inclusión y los centros de educación especial.

Independientemente de donde esté escolarizado el estudiante con TEA (centro específico, aula específica o marco regular), la respuesta del sistema educativo en general con respecto a estos estudiantes tiene que pasar por potenciar espacios y relaciones educativas ricas en experiencias de desarrollo personal y social para llevar al estudiante con TEA a una mayor calidad de vida.

Una herramienta clave para lograr este objetivo es la formación del profesorado y lograr la implicación conjunta de toda la organización escolar en el mismo.

Esto pone de manifiesto que, junto a la acción educativa propiamente dicha, se necesitan de forma simultánea los apoyos terapéuticos, y los facilitados por el resto de profesionales del sector educativo y del sector salud (salud mental, psiquiatra, etc.). La responsabilidad de la evolución curricular del estudiante con TEA en la escuela en este caso, no es solo del docente.

Hablamos por lo tanto de la importancia de crear redes de colaboración entre entidades: educación, salud y servicios sociales. La interconexión de todas estas entidades en la respuesta al estudiante con TEA, es imperativa para lograr la inclusión.

Ante la pregunta ¿cuál es la mejor escolarización para los estudiantes con TEA?, no hay una única respuesta, ya que dependerá de su momento evolutivo y grado de afectación.

Los estudiantes TEA de grado 1 y 2 han de formar parte de un marco regular desde los inicios de su escolarización, pero en el caso de los de grado 3 hemos de ser muy respetuosos con su esencia a la hora de favorecer este proceso.

Lo que sí tiene que ser una prioridad, es brindarles como oportunidad a todos los estudiantes con TEA el poder acceder a la escuela en un marco regular, con los apoyos materiales, personales y reestructuraciones necesarias para acondicionar su estancia en dicho marco.

La realidad de la que partimos es la de tres escolarizaciones distintas en centro de educación especial, en aulas específicas y en marco regular. Para facilitar el acceso de los primeros centros a este último, podemos tomar como referencia lo que Theo Peeters (2008) denominaba “integración a la inversa”, sobre todo para los de grado 3.

Este concepto consiste en que aquellos estudiantes de centro de educación especial y aulas específicas con características de TEA, empiecen su escolarización en este entorno, pero adaptándolo para cubrir bien sus necesidades (de espacio, de tiempo, de aprendizaje, etc.) y acoger en dicho entorno estudiantes de desarrollo típico para realizar algunas actividades.

De esta forma, el estudiante con autismo sólo necesita adaptarse a los nuevos estudiantes y aprender a trabajar y jugar con ellos mientras todos los demás aspectos de la situación resultan familiares para él. A partir de ahí, poco a poco favorecer la inclusión educativa de los mismos en un marco regular. Una vez familiarizado el estudiante con TEA con el estudiante neurotípico, aceptando las relaciones entre iguales, se puede iniciar el proceso de inclusión ya que, en este caso, el estudiante TEA se ha acostumbrado a jugar y trabajar con el resto del alumnado y solo tiene que centrar sus esfuerzos en trabajar y jugar en un nuevo entorno.

Se trata pues de graduar la desensibilización: primero con la relación (inconveniente muy característico del estudiante con TEA) y después el entorno. Los de grado 3 lo necesitan para alcanzar el éxito en el proceso. Esto es totalmente recomendable en el caso de los estudiantes con TEA, dado que son ellos normalmente los que no quieren ser incluidos. Una escuela para todos ha de incluir a las personas con autismo, pero aceptando su carácter definitorio. Una persona con autismo con grandes necesidades de apoyo educativo, puede estar más segregada en el entorno ordinario, debido a sus carencias en los tres grandes pilares de la educación: presencia (si los espacios no están muy adaptados sensorialmente al estudiante con TEA les provocan, dichos espacios, verdadero dolor), participación (para ellos la relación con los demás es un estrés constante que les lleva a procesos importantes de ansiedad) y desarrollo (sus necesidades de apoyo hacen que para aprender se les tenga que brindar un itinerario paralelo).

En conclusión, la diversidad es un elemento de enriquecimiento social que sustenta los valores para crear una sociedad solidaria, activa y más responsable.

Trabajar por una escuela inclusiva, que reúna los recursos organizacionales, materiales y humanos que brinden a los estudiantes con TEA la posibilidad de desarrollar un proyecto vital de calidad, es trabajar por una sociedad inclusiva capaz de reconocer y dar respuesta al valor de la diversidad (Corredoira, M. 2018), y que les permitirá convivir de forma armónica tanto profesional, como personalmente en un mundo hostil para ellos.

En nuestras manos como docentes está el convertir a los estudiantes con TEA en personas que aporten a su país o que sean eternamente dependientes. Esa es nuestra mayor responsabilidad.

Por todo ello, sin descartar que la escolarización en centro de educación especial puede ser necesaria y adecuada para los estudiantes con TEA, esta forma de escolarización ha de ser la excepción y no la regla. Sin duda, hay que fomentar siempre que sea posible la escolarización inclusiva.

La respuesta al estudiante con TEA que le va a permitir “disfrutar” de su proyecto de inclusión educativa requiere ser apoyada en dos bloques de actuación conjunta.

Figura 6. Enfoque y estrategias metodológicas específicas en la intervención educativa de los estudiantes con TEA.



¿Qué tendría que ofrecer la escuela al estudiante con TEA?

Un **enfoque Multidisplinar**.

Metodologías **específicas** (para conseguir un ambiente escolar amigable para las personas con autismo).

Nota: elaboración propia.

3.1. Un enfoque multidisciplinar

El proceso de inclusión educativa de los estudiantes con autismo, no tiene que ver con la ubicación sino con los conocimientos y las habilidades del personal y con la flexibilidad de la escuela para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes (Jordan y Powell, 1995).

No hay que perder de vista, que estar con estudiantes más sociables y con mejores habilidades de comunicación (aunque no sean lingüísticas) también tiene grandes ventajas, siempre que las necesidades específicas de apoyo educativo se reconozcan y se tengan en cuenta.

Como ya hemos apuntado, la escolarización en un marco regular es muy aconsejable para los estudiantes con autismo de grado 1 y 2 pero hay que valorarla con extremo cuidado en el caso de los estudiantes de grado 3.

Si el estudiante es relativamente pasivo y no está demasiado molesto por el ruido, la confusión y la sobrecarga sensorial, es posible que pueda asistir a un marco regular. Para ello, el personal y los estudiantes neurotípicos de ese centro, han de recibir formación y apoyo.

Los estudiantes con TEA se beneficiarán del centro en este caso en muchos aspectos, como, por ejemplo, aumentar la posibilidad de desarrollar una conducta espontánea y variada y reducir las posibilidades de que presente conductas rígidas y estereotipadas.

No obstante, si el personal del centro y los estudiantes típicos del aula de acogida en el marco regular no están formados ni tienen esos apoyos, la inclusión será deficitaria y los beneficios para los estudiantes con TEA se difuminarán.

Rita Jordan (2012) nos muestra las características que hacen que una enseñanza adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes con autismo en un marco inclusivo, tenga éxito:

1

Ha de ser **una experiencia especializada y concreta.**

2

Debe tener enfoques específicos que atiendan las necesidades de apoyo de los estudiantes con autismo entre las que se incluye **su estilo de aprendizaje.**

3

Entornos de enseñanza y cuidado que reduzcan el estrés porque **proporcionan accesibilidad y adaptabilidad** a las necesidades del niño.

4

Metodologías no sociales para el aprendizaje académico y de habilidades y que **no se basen en instrucciones verbales ni en contacto físico**.

5

Enseñanza específica y explícita de la conducta, la comprensión social y comunicativa, con estrategias a corto plazo puestas en marcha antes de la comprensión total.

6

Experiencias que faciliten **la comprensión emocional** para que comprenda emociones mediante situaciones de la vida real.

7

Acceso adecuado a **entornos de aprendizaje sociales y emocionales significativos**, que incluyan el desarrollo de la atención conjunta y la sensación de ser el estudiante con TEA el propio agente de sus acciones.

8

Enseñar basándose en **sus puntos fuertes** para aumentar su autoestima y su diversión por aprender.

9

Desarrollar un currículo accesible que le haga comprender a los estudiantes **sus propios avances**.

10

Prestar atención a **la calidad de vida presente y futura**, esto es, desarrollar habilidades en entornos funcionales y que sean relevantes para su vida futura, pero satisfaciendo su vida presente para facilitar al estudiante involucrarse en **un aprendizaje productivo**.

El proceso de inclusión, no es un lugar, implica un sistema que incluye un todo, desde su concepción, hasta su funcionamiento.

En el marco de un buen funcionamiento, y para que la respuesta sea óptima, se necesita un enfoque multidisciplinar donde, desde la escuela, los estudiantes reciban los apoyos que requieren por los especialistas de las diferentes áreas: Neurólogos, Psiquiatras, Psicólogos Clínicos, Psicólogos Educativos, Maestros de Audición y lenguaje, Asistentes Educativos, Fisioterapeutas, entre otros. No obstante, aunque lo descrito sería una situación ideal para el logro de una inclusión legítima, se pudieran conseguir resultados de inclusión sin contar con la totalidad de los mismos.

De cualquier manera, para que la respuesta inclusiva sea óptima es importante que todos los profesionales que intervienen con el niño, independientemente del ámbito al que pertenezca (terapéutico o educativo), colaboren.

Solamente unificando esfuerzos y estrategias por parte de todos los agentes implicados conseguiremos una respuesta.

3.1.1. Coordinación de los profesionales del sector educativo

En este sentido, para definir bien las pautas a seguir con el estudiante con TEA y dado su espectro, necesitamos en primer lugar diagnósticos correctos.

Un correcto diagnóstico facilita la intervención porque establece, en función del grado del estudiante con TEA, aspectos tan relevantes como si necesita o no medicación y en qué medida.

La farmacología no es la respuesta, pero en muchas ocasiones ayuda al malestar físico continuado en el que vive el estudiante con TEA, proporcionando un marco de bienestar ante impulsos incontrolados. Esto facilita el acceso a los aprendizajes cuando estos estudiantes consiguen la tan ansiada calma.

Normalmente es **el neurólogo** o **el psiquiatra**, el encargado de hacer un seguimiento de la estabilidad física y mental del estudiante y de tomar decisiones sobre su medicación. El otro pilar sobre el que descansan los diagnósticos es el **psicólogo clínico** (que, aunque no puede recetar medicación sí que puede hacer diagnósticos adecuados para la correcta intervención posterior).

La relación entre el **psiquiatra / psicólogo clínico** y la escuela ha de ser continua y coordinada. Solo unificando esfuerzos se logran objetivos.

Para mostrar la importancia de esta relación coordinada, lo ilustramos con un ejemplo (basado en un hecho real):

Los padres de un estudiante con Autismo de grado 1 que en ese momento estaba escolarizado en 1º de Secundaria en un marco regular, llegan al colegio desesperados porque desde un tiempo y hasta la fecha se autolesiona (se golpea la cabeza contra las puertas con mucha impulsividad) y cada vez lo realiza con más frecuencia.

Los padres estaban muy asustados y sin saber qué hacer porque pese a sus magníficas habilidades para el aprendizaje, el estudiante cada vez estaba más deprimido.

Los padres de un estudiante con Autismo de grado 1 que en ese momento estaba escolarizado en 1° de Secundaria en un marco regular, llegan al colegio desesperados porque desde un tiempo y hasta la fecha se autolesiona (se golpea la cabeza contra las puertas con mucha impulsividad) y cada vez lo realiza con más frecuencia.

Los padres estaban muy asustados y sin saber qué hacer porque pese a sus magníficas habilidades para el aprendizaje, el estudiante cada vez estaba más deprimido.

Al hablar con el estudiante, su testimonio ponía de manifiesto que el desconocimiento por parte del profesorado de las características del estudiante hacía que su situación se complicara en clase: el profesorado no entendía como un niño con tantas habilidades cognitivas, no podía transcribir esquemas de la pizarra a la velocidad de los compañeros, no entendía los dobles sentidos, se perdía en las explicaciones muy largas..., según los profesores se estaba burlando de ellos.

Esto suele ocurrir, el desconocimiento hace que se comentan muchos errores de interpretación con los estudiantes con TEA y al final esto se traduce en situaciones de mucho estrés para el estudiante que si no dispone de las estrategias adecuadas le llevan a un callejón sin salida.

Unido a esto, en clase, la relación con los compañeros no era fluida. El estudiante con TEA no sabe qué hacer para integrarse. Los compañeros tienen temas de interés que no interesan nada al estudiante con TEA y al revés, el estudiante con TEA tiene intereses tan concretos y obsesivos que no interesan nada al neurotípico. Esto unido a las pocas habilidades conversacionales hacía que ir al centro educativo fuera una verdadera tortura para él.

Con el paso del tiempo la situación se fue agravando hasta el punto que los padres pensaban que el estudiante con TEA podía buscar una salida para resolverlo de la peor manera posible.

Toda la comunidad científica avala que el índice mayor de muerte en el autismo es el suicidio y éste se da sobre todo en la etapa de Secundaria. Es por ello muy importante prestar atención a las señales que se dan sobre todo en los estudiantes con autismo de grado 1.

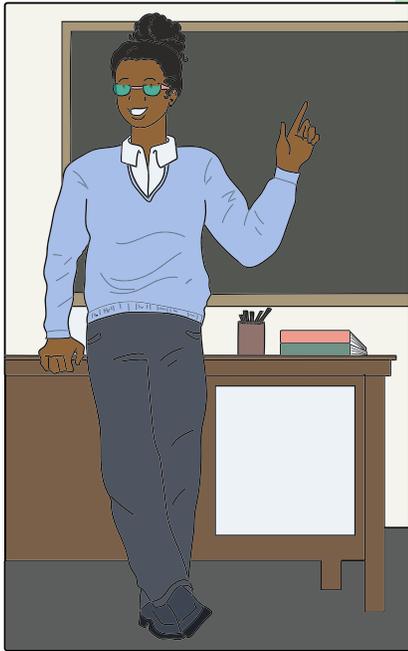
Las estrategias que se emprendieron desde el centro educativo nuevo (especializado en acoger estudiantes con autismo en un marco regular) fueron las siguientes:

En primer lugar, derivar al estudiante al psiquiatra para que lo medicara y tratara los inicios del proceso depresivo en el que el estudiante estaba entrando.

El psiquiatra, a la luz de los hechos, ajustó una dosis y lo citó para revisión a los tres meses.

Esta medicación normalizó los aspectos físicos del proceso depresivo poco a poco, pero había que trabajar todavía mucho para reducir estrés y ansiedad en el marco escolar.

Aquí es donde la escuela regular juega su papel fundamental. Se tomaron muchas decisiones, algunas de ellas son las siguientes:



Una sesión semanal con el orientador del colegio para marcar bien las pautas de su estilo de aprendizaje y fijar un cronograma de seguimiento sobre su proceso de adaptación al colegio.

Se tomaron como medidas dentro del aula: entregar los exámenes escritos para solo contestarlos, no obligarlo a copiar esquemas, reconducir sus intereses obsesivos hacia intereses más particulares y generales, colocarlo siempre en el mismo sitio y cerca del profesor para atender sus necesidades específicas de ayuda, no entender ciertos comentarios del estudiante con TEA como algo con matices sarcásticos e intencionados sino, ofrecerle alternativas para facilitarle su correcta inclusión.

Añadido a esto, contaba con un maestro de educación especial para apoyar sus aprendizajes y dar soporte a los profesores tutores y estrategias de actuación con este estudiante para mejorar su rendimiento escolar.

Y contaba con un maestro de Audición y Lenguaje que le ofrecía herramientas comunicativas orientadas al desarrollo de habilidades conversacionales para que entendiera lo que significan, turnos de espera, controlar su impulsividad al hablar de sus intereses, etc.

La ventaja que tienen los estudiantes con autismo de grado 1 son sus capacidades cognitivas conservadas y este es nuestro principal aliado como docentes. Esto les permite tanto aprender a interiorizar las estrategias que para ellos no son espontáneas como contextualizarlas fuera del marco escolar sin ningún tipo de problema añadido.

Este aprendizaje les permite poco a poco mejorar mucho su inclusión en un aula regular, y esto es lo que pasó con este estudiante. En el caso concreto que nos ocupa, este estudiante, con el apoyo del maestro de educación especial, del maestro de Audición y Lenguaje (o logopeda), del Tutor y el orientador, redujo su estrés y se incorporó de forma gradual a la rutina del aula.

Cuando tocó la revisión el psiquiatra, le redujo la dosis de medicación a la mitad y lo volvió a ver a los tres meses de nuevo. Finalmente, al cabo de seis meses se la suprimió.

Este estudiante terminó la secundaria con un expediente brillante, realizó el bachillerato y llegó a la universidad. En el resto de procesos de aprendizaje no ha podido prescindir de los apoyos necesarios para alcanzar el éxito, pero actualmente está trabajando en máquinas de precisión (un trabajo que no requiere esfuerzo social pero que a la vez resulta un poco difícil de ejecutar para la mayoría de las personas con o sin autismo).

En este caso, la **coordinación psiquiatra-escuela** ha resultado fundamental e imprescindible para el equilibrio físico, cognitivo y emocional del estudiante. Esto remarca la importancia de una continua y creciente coordinación entre todos los profesionales del sistema educativo para conseguir mayores logros.

3.1.2. Coordinación en el marco regular de los profesionales de la educación

Entendemos como profesionales de la educación todos aquellos que desempeñan sus funciones dentro del marco escolar, es decir que forman parte de la organización o centro escolar donde se ponen en marcha las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el éxito escolar de los estudiantes con TEA.

Un pilar fundamental en la intervención del estudiante con TEA y que constituye el siguiente escalón en la cadena son **los orientadores y psicólogos educativos que encontramos en los centros**. Una vez el estudiante es diagnosticado y con el seguimiento del psiquiatra, quien establece las necesidades y apoyos del estudiante en el marco escolar son los orientadores y quien enriquece el aprendizaje del niño dentro del aula y apoyando al docente son los psicólogos pedagógicos (estos ya dentro del marco escolar).

Cada vez que un estudiante se incorpora a un centro, los orientadores y psicólogos pedagógicos del centro, tienen que realizar un informe en el que se concreten entre otros los siguientes aspectos:

- ✓ Capacidades **cognitivas**.
- ✓ Capacidades **comunicativo-lingüísticas**.
- ✓ Capacidades **socio-afectivas**.
- ✓ Capacidades **psico-motrices**.
- ✓ Habilidades de **conducta adaptativa y autonomía**.
- ✓ Nivel de **competencia curricular** según las áreas de trabajo.
- ✓ Aspectos relacionados con **la atención**, momentos del día en los que está más atento, durante cuánto tiempo, de qué manera se le capta mejor esa atención, etc.

- ✓ Aspectos relacionados **con la motivación**, es decir, los reforzadores tanto materiales, como sociales y de actividad, si existen.
- ✓ Aspectos relacionados con **la ansiedad**: qué se la crea y cómo gestionarla.
- ✓ **Estrategias de aprendizaje**: ante una nueva tarea, ritmo en la resolución, la inicia o no y qué hacer en estos casos.
- ✓ Estrategias que utiliza el estudiante para **resolver las tareas propuestas**, donde se recogen, entre otras apreciaciones, las siguientes:

Tabla 4. Estrategias para resolver tareas en los estudiantes con TEA

Actúa de forma impulsiva, no planifica.		Actúa de forma reflexiva, planifica.	
Resuelve las tareas por ensayo y error.		Resuelve las tareas comprendiendo.	
Empieza inmediatamente a realizar la actividad, pero se rinde fácilmente.		Es constante, persevera a pesar de las dificultades.	
Necesita muchas instrucciones para realizar la tarea.		Organiza bien el trabajo dando unas directrices básicas.	
Pide ayuda cuando no lo entiende. ¿Qué tipo de ayuda?		No solicita ayuda.	
Ante una tarea sencilla, es frecuente que se aburra y no la realice con el cuidado habitual.		Ante una tarea sencilla, la realiza con agrado.	
Ante una tarea difícil, se bloquea y abandona.		Ante una tarea difícil, persevera y la realiza con agrado.	

Nota: fuente elaboración propia

- ✓ Los procesos de **adquisición del aprendizaje**: modalidad sensorial, comunicación, comprensión, expresión, memoria...
- ✓ Aspectos **socio escolares**: con quién prefiere relacionarse, entre otros.
- ✓ Preferencias de agrupamiento (si prefiere trabajar solo o en grupo) y hábitos escolares (qué le interesa más).

- ✓ **Necesidades específicas de apoyo educativo.**
- ✓ Orientaciones para la elaboración del **plan de trabajo individualizado**: donde se recogen las principales adaptaciones (espacios, materiales, estándares de aprendizaje o indicadores de logro del aprendizaje, metodología y actividades, evaluación, desarrollo de habilidades específicas y colaboración con la familia).
- ✓ Propuesta **de recursos personales específicos**: o lo que es lo mismo, qué necesita en el marco regular inclusivo para estar bien atendido. La figura de abajo muestra el estado ideal de recursos personales, pero esto no significa que no se pueda dar una buena respuesta cuando no se puede contar con estos recursos. La respuesta es la especialización del personal para lograr una respuesta óptima.

Tabla 5. Propuesta de Recursos para la intervención educativa de los estudiantes con TEA

Propuesta de recursos personales (marcar con X)	
<input type="checkbox"/>	Maestro de educación especial.
<input type="checkbox"/>	Audición y lenguaje (logopedia).
<input type="checkbox"/>	Auxiliar técnico educativo.
<input type="checkbox"/>	Fisioterapeuta.
<input type="checkbox"/>	Otros (especificar).

- ✓ **Conclusión: nivel educativo propuesto y centro educativo propuesto.**

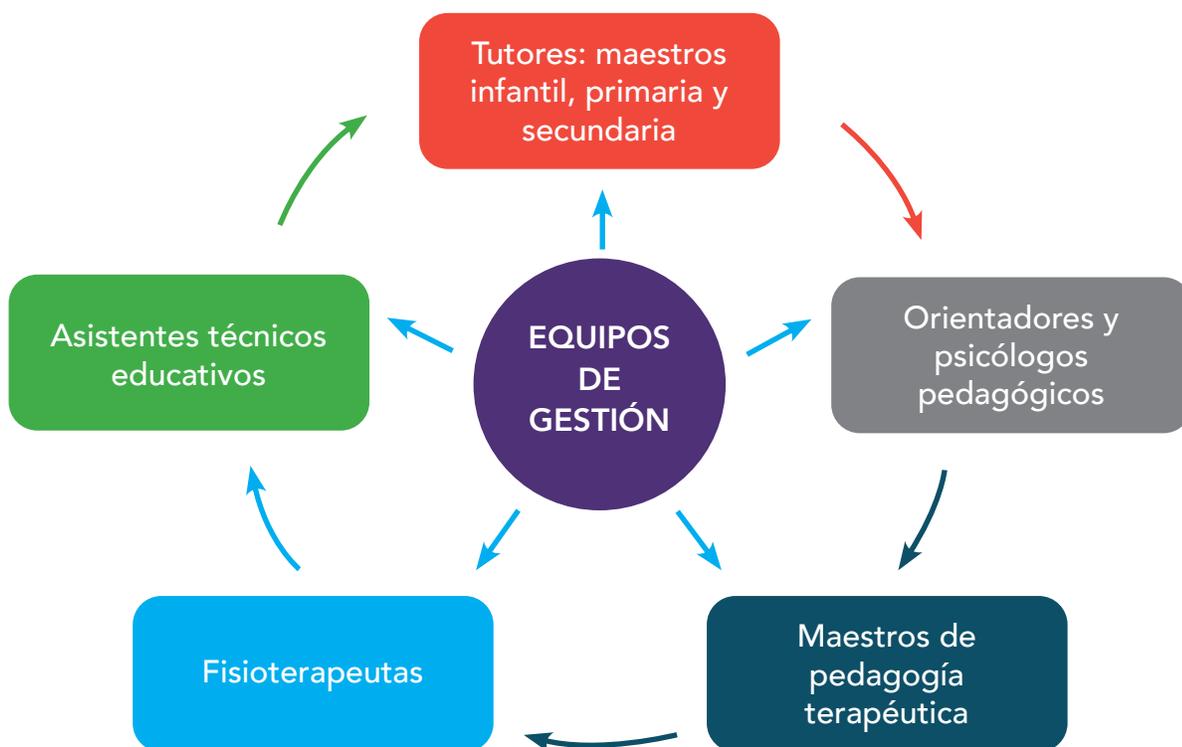
A partir de aquí, lo que impera es recoger todo lo suscrito por los orientadores y pedagogos de los centros en los informes de escolarización y darle vida para optimizar la respuesta del estudiante. La puesta en escena de todas estas premisas del informe requiere para su organización la coordinación de todos los componentes que integran la comunidad educativa tanto familias como profesores especialistas y no especialistas y sobre todo de los equipos de gestión.

Si no hay un equipo de gestión implicado en la creencia de que esto es posible, y pone a disposición del profesorado y del personal de apoyo, todos los recursos necesarios para hacerla viable, la inclusión no será tan exitosa.

Para construir este proyecto vital del estudiante con TEA, hemos de remar todos en la misma dirección: equipos de gestión y profesionales.

La siguiente imagen muestra (a modo de ejemplo) las principales **figuras del centro implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante con TEA** y sus necesidades de coordinación:

Figura 7. Recursos personales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes con TEA



Nota: fuente elaboración propia

Es importante establecer la importancia que cada una de estas figuras tiene dentro del proceso:

1. Equipos de Gestión.
2. Maestros de Educación Especial y Maestros de Audición y Lenguaje (logopeda) o similar.
3. Fisioterapeuta.
4. Asistentes Técnicos Educativos.
5. Tutores o Maestros, según las etapas educativas del centro.

La implicación del equipo de gestión en el proceso de inclusión educativa es muy importante porque, aunque no tenga atención directa, son los responsables últimos de la asignación de los recursos que hacen posible dicha inclusión.

Lo primero para crear un centro inclusivo en el marco regular es que los directores estén formados en educación especial y conozcan de primera mano el colectivo con TEA y sus necesidades.

Se necesita que los órganos de gestión estén muy familiarizados con las características de los estudiantes TEA y reciban formación al respecto, para poder dar la mejor respuesta a los mismos.

El director tiene que asumir el compromiso de poder combinar las actividades puramente administrativas de su cargo con las pedagógicas para dar respuesta a la presencia cada vez mayor de estudiantes con autismo en el marco escolar regular.

Pero no basta solo con estar formado, tienen que además ser personas con un perfil humanístico muy concreto con sensibilidad ante los problemas de ellos, con apertura hacia el diálogo, con capacidad de escucha tanto a padres como estudiantes y profesores y sobre todo deben fomentar, apoyar y optimizar el trabajo en equipo.

Para conseguir este trabajo coordinado, el equipo tiene que ver que el director conoce, se forma y trabaja por los estudiantes igual o más que ellos. Desde esa autoridad es desde donde se crean marcos regulares exitosos.

Es conveniente que la figura del director trabaje cada uno de los expedientes de los estudiantes con TEA, de manera independiente y con todo el personal de apoyo que ese estudiante necesita, guiando todo el proceso de respuesta al aprendizaje.

Y todo esto es imposible si el sistema educativo no brinda a los directores la formación necesaria para poder desarrollar con éxito esta función. Igual que se regulan los procesos burocráticos administrativos, se tienen que regular las capacitaciones para estos puestos por parte de dicho sistema.

Ejemplos de capacitación para directivos son: jornadas, congresos especializados, cursos de expertos universitarios etc. Esto es, todo lo que sea necesario para ayudarles a aprender, reforzar y cumplir con su cometido en materia pedagógica de inclusión educativa para los estudiantes con TEA.

Las principales funciones que tiene que desarrollar un director en un marco regular para poder acoger y dar una buena respuesta a los estudiantes con TEA son las siguientes:

- 1** **Gestionar directamente los expedientes** de estudiantes con TEA con el fin de evitar, no tener en cuenta las recomendaciones del orientador en materia psicopedagógica y por lo tanto no realizar las adaptaciones curriculares que tanto necesita el estudiante.
- 2** Desarrollar formalmente y con todos los integrantes del equipo de apoyo **la actualización de la evaluación psicopedagógica**, el seguimiento de la misma y el diseño de la adaptación curricular.
- 3** Supervisar el **Plan de Trabajo individualizado** una vez estructurado.
- 4** Poner a disposición del estudiante **los recursos necesarios** para el máximo desarrollo de sus procesos de enseñanza - aprendizaje. Tanto recursos materiales como personales.
- 5** Supervisar **las medidas específicas de apoyo en materia conductual** para dotar de normalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula regular para el resto de estudiantes sin autismo.

Maestros de educación especial

Los maestros de educación especial son maestros especialistas en la gestión, conocimiento y respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo en el marco escolar. Esta figura está destinada a obtener lo mejor de cada estudiante con TEA mediante una atención personalizada.

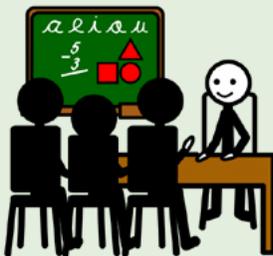
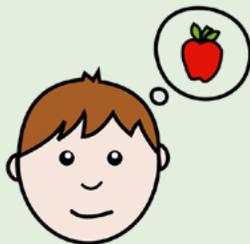
Aunque la inclusión se puede llevar a cabo sin contar con estos profesionales, es aconsejable que de forma gradual estos especialistas se vayan incorporando a las escuelas.

Mientras esto ocurre, una solución intermedia es lograr la especialización por parte de aquellos que ya están en contacto con los estudiantes con TEA, de forma que haya varias personas que intervengan al estudiante, pero cada una especializada en dar respuesta a una necesidad.

Entre las muchas funciones que tienen que desarrollar estos especialistas, destacamos las siguientes:



✓	LU	MA	MI	JU	VI	SA	DO



- Atención individualizada de los estudiantes con TEA de forma directa y preferente.

- Selección y asesoramiento a los tutores de las aulas donde el estudiante con TEA tenga que ser incluido, en materias curriculares adaptadas a cada necesidad.

- Orientar, respaldar y apoyar al resto de profesionales que intervienen en la consecución de los objetivos marcados para el estudiante con TEA dentro del marco escolar regular.

- Definir a principio de curso, junto a los profesores tutores, el programa de trabajo individualizado para cada estudiante. Este programa se revisará trimestralmente para reestructurar objetivos en caso de que los marcados al inicio de curso se vayan consiguiendo de forma progresiva y trimestral.

- Organizar horarios, espacios y materiales que precisan los estudiantes con TEA, fuera y dentro del aula regular.

- Apoyar, asesorar y orientar a las familias sobre los avances y logros obtenidos por el estudiante con TEA a través de un informe trimestral.

- Identificar y revisar necesidades del estudiante con TEA para convertir sus aprendizajes en significativos.

- Apoyar y asesorar a las familias a través de las tutorías trimestrales para que el estudiante tenga una continuidad de lo realizado en el colegio en casa.

Maestros de audición y lenguaje o logopeda

Dado que una de las principales dificultades con las que se encuentra el estudiante con TEA es el desarrollo de habilidades conversacionales, y por ende dificultades en la interacción social, la participación de estos profesionales en su proceso de enseñanza-aprendizaje resulta de vital importancia.

Si un estudiante no se comunica (que es un concepto que va más allá del habla) tiene serias dificultades para estar incluido. Esto no significa que no se pueda dar la inclusión, pero cuesta más. Es por ello fundamental, dotar de un sistema de comunicación adecuado según las características individuales de los estudiantes con TEA. El principal responsable a la hora de tomar esta decisión, y por lo tanto, de facilitar el acceso a los contenidos curriculares de estos estudiantes, es el Maestro de Audición y Lenguaje o logopeda.

Si no se puede disponer de uno por centro, es necesario plantear un logopeda para varios centros que apoye y guíe a los maestros y psicólogos educativos en todo lo que tiene que ver con sistemas de comunicación tanto aumentativos como alternativos que favorezcan el desarrollo comunicativo del estudiante con TEA. Todo es más sencillo para el estudiante si se puede comunicar de una forma u otra.

Entre las principales funciones que desempeñan estos profesionales en un marco regular destacamos las siguientes:

1

Tareas de prevención de los trastornos de comunicación. A edades muy tempranas de los estudiantes con TEA, las acciones van dirigidas a evitar que el desarrollo del lenguaje.

2

Tareas de diagnóstico de los trastornos de comunicación. Se trata de identificar los signos y señales que definan cuál es el trastorno específico de comunicación que presenta el estudiante con TEA. Esto es fundamental para una respuesta adecuada y adaptada a sus necesidades.

3

Tareas de tratamiento de los trastornos de comunicación. Una vez diagnosticados los trastornos de comunicación hay que determinar cuál es la forma más adecuada de hacer que dichos trastornos mejoren o no se agudicen. Esto se consigue con estrategias de intervención claras y concretas según las necesidades de apoyo del estudiante con TEA.

Derivadas de estas tareas, los principales objetivos del maestro de Audición y Lenguaje/ logopeda con los estudiantes con TEA en el aula en los centros educativos regulares se pueden concretar en los siguientes:



Fomentar la prevención de las dificultades del lenguaje.

Diagnosticar y evaluar, mediante pruebas individuales o colectivas, la existencia o no de un trastorno del lenguaje.

Aumentar las capacidades comunicativas y lingüísticas mediante la implantación de un tratamiento, fuera o dentro del aula.

Asesorar a las familias y el resto de maestros implicados con el estudiante con TEA sobre el mejor sistema de comunicación.



Realizar tareas de **ámbito comunitario** como charlas informativas o contactos con los centros de salud.

Fomentar su autoformación en materia de lenguaje.

Realizar intervenciones directas de apoyo a los estudiantes con TEA, manteniendo estrecha relación de coordinación con el resto del profesorado implicado con el estudiante.

Participar en la elaboración y asesoramiento de la parte del currículo escolar que se refiere a aspectos lingüísticos, así como programaciones de ciclo o de aula y adaptaciones curriculares referentes a esta materia.



Asesorar al profesorado en la programación de actividades para la prevención y el tratamiento de dificultades en las áreas de comunicación y lenguaje, y fomentar entre sus colegas la realización de dichas actuaciones.

Evaluar y valorar la necesidad del sistema que mejor se adapte a las necesidades del estudiante con TEA.

Brindar un apoyo especializado a los maestros de Educación Inicial Primaria y Secundaria para mejorar la respuesta educativa a los estudiantes con TEA que estén escolarizados en las aulas de esos niveles.

Fisioterapeuta

El estudiante con TEA, presenta trastornos sensoriales y en el desarrollo psicomotor que pasan muchas veces desapercibidos. El fisioterapeuta, actúa por medio de terapias lúdicas involucrando la realización de actividades físicas y sensoriales que permiten ser un gran complemento para facilitar la mejoría e independencia de los estudiantes con autismo.

Aunque el fisioterapeuta es la persona más especializada y adecuada para la ejecución de estos programas, esta figura, puede ser sustituida por el profesor de Educación Física dado que su trabajo está muchas veces relacionado con la sensorialidad, coordinación, equilibrio vestibular, etc.

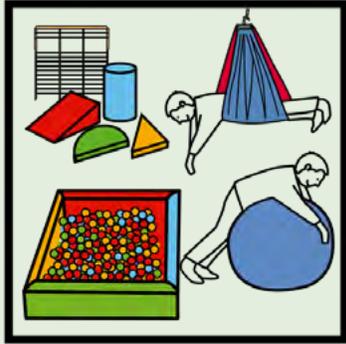
El profesor de Educación Física puede adaptar tanto espacios como actividades para trabajar con estos estudiantes todos los aspectos vinculados a sus percepciones motoras y táctiles.

Las principales características físicas que presentan la mayoría de los estudiantes con autismo que dificultan su correcto desempeño en el marco escolar son, entre otras, las siguientes:

- Algunos de ellos son hiperactivos, con conductas excesivas (morder, golpear, pellizcar, gritar, llorar, etc.) que pueden afectar su integridad física. Estas conductas son muchas veces utilizadas para evitar tareas.
- Tienen alteraciones en el tono muscular.
- Tienen a tener malas posturas, conllevando contracturas musculares.
- Sus habilidades de motricidad fina o gruesa suelen ser escasas o nulas sobre todo en los estudiantes con autismo de grado 3.
- En general, no tienen equilibrio al pasar obstáculos, subir escaleras o mantener una postura específica durante un tiempo determinado.
- Tienen disminuidas las reacciones de defensa.
- Poseen alteraciones en la sensibilidad.
- Presentan alteración de la marcha.
- Tienen dificultades al hablar (hay que descartar que sea una lesión en esta zona).
- Presentan pérdida del esquema corporal o propiocepción.

Teniendo en cuenta todo esto, la intervención desde el ámbito de la fisioterapia (psicomotricidad o Educación Física) está más que justificado, sobre todo, por ser un complemento al bienestar del estudiante con TEA y por ende a la consecución de sus objetivos en el marco escolar.

Los objetivos que se plantean desde el ámbito fisioterapéutico/Educación Física para trabajar con estos estudiantes son:



Recuperar el tono muscular.

Mejorar el equilibrio.

Mejorar el control motor.

Mejorar los aspectos vinculados a la propiocepción.

Mejorar la mala postura.

Disminuir las estereotipias, apatía o hiperactividad.

Mejorar el esquema corporal.

No hay que descartar, por tanto, el tratamiento fisioterapéutico/motriz como apoyo de los estudiantes con TEA, dado que como todo es a través de actividades recreativas, es un trampolín para mejorar su bienestar emocional y su predisposición a los aprendizajes.

Asistentes Técnicos Educativos

En un marco regular es fundamental esta figura de apoyo a los docentes en el aula y sobre todo de apoyo a los estudiantes (de grado 3) durante toda su jornada. Son sus personas de referencia en el marco escolar.

Concretamente, son profesionales que prestan servicios complementarios para la asistencia y formación de los escolares con TEA, atendiendo sus necesidades de limpieza, aseo, comedor, etc., y otras tareas asistenciales relacionadas. Aun así, también acompañan al estudiante en sus tareas de formación.

Esta figura, tiene sentido en las aulas específicas de apoyo educativo.

Su principal función es de **atención directa al estudiante** con TEA en todo lo que implica el fomento de su autonomía personal. Sus principales funciones son las siguientes:



Colaborar en el desarrollo de programas de hábitos y rutinas para mejorar los niveles de autonomía del alumnado que, presenta serias dificultades de autonomía personal.

Asistir al estudiante con TEA en sus traslados por el centro.

Prestar atención al estudiante dentro del aula.

Vigilar al estudiante y ejercer labores de cuidado en los recreos.

Asistir y ayudar en el baño.

Acompañar al estudiante en las actividades extraescolares y complementarias dentro y fuera del aula.

Afianzar en el estudiante el desarrollo de capacidades de autonomía personal y conocimiento del entorno.

En función del carácter educativo del comedor escolar, desarrollar técnicas adecuadas para la adquisición de hábitos y destrezas alimentarias facilitando todos los mecanismos necesarios al estudiante con TEA.

Maestros tutores según niveles educativos del centro

Los maestros tutores son los responsables directos de los estudiantes con TEA escolarizados en sus aulas. Son los principales creadores de un ambiente escolar que favorezca la inclusión educativa de sus estudiantes con TEA en un marco regular inclusivo.

Sus funciones para con estos estudiantes son:

- 1 Coordinar el trabajo con los demás profesionales que intervienen al estudiante con TEA.
- 2 Elaborar junto con el resto de profesionales y el orientador del centro la adaptación curricular del estudiante.
- 3 Favorecer la inclusión y participación del estudiante en el aula regular, así como en las distintas actividades que se realicen en el centro.

Un ejemplo del organigrama pedagógico funcional global de un centro regular con apoyos para favorecer la inclusión educativa del estudiante con TEA, puede ser:

Figura 8. Ejemplo Organigrama funcional global de centro



Como conclusión, no podemos cerrar este apartado sin poner de manifiesto en el ámbito de la coordinación, la importancia de una comunicación familia-escuela fluida y recíproca para la completa inclusión del estudiante con TEA.

3.3. Metodologías específicas

Llegados a este punto, es de vital importancia tener en cuenta, que para intervenir a las personas con autismo necesitamos más de una metodología. En primer lugar, se expondrán brevemente, un conjunto de alternativas para trabajar con las personas con autismo y después nos centraremos en las que para un marco regular son las más relevantes.

INTERVENCIÓN BIOMÉDICA O FARMACOLÓGICA

Se utiliza sobre todo para controlar problemas específicos como agresión, autoagresión, convulsiones, hiperactividad. Desde el punto de vista médico los tratamientos en el estudiante con autismo pasan por el uso de la risperidona y hoy por hoy solo tienen efectos atenuantes, en ningún momento curativos, por lo que se recomienda utilizarlos cuando sea estrictamente necesario.

Sin embargo, cada caso es muy particular y, está más que demostrado, que a los estudiantes con autismo de grado 3 con necesidades de apoyo muy notables, la correcta medicación les favorece la predisposición a los aprendizajes.

No obstante, hay que tener en cuenta, que no todos los estudiantes con autismo necesitan medicación para tener una conducta normalizada que les permita obtener rendimientos académicos adecuados y ajustados a su nivel de abstracción cognitiva.

INTERVENCIONES CONDUCTUALES PURAS

Es una terapia de intervención conductual. Consiste en desarrollar una serie de técnicas orientadas a la modificación de la conducta a través de reforzadores positivos para fomentar conductas adecuadas, o reforzadores negativos para reducir o eliminar las inadecuadas, que permitan al estudiante procesar lo que se le enseña.

Los principales programas de actuación los podemos agrupar en tres: obediencia (crear hábito de obedecer órdenes), tolerancia (crear tolerancia hacia aquello que el niño habitualmente rechaza) y de atención (aumentar los tiempos de seguimiento de la mirada).

Método Lovaas¹⁰: Parte de un entrenamiento exhaustivo y altamente estructurado. A pesar de que se consiguen logros en la mejora de la atención, la imitación o la discriminación, es un método actualmente poco utilizado porque tiene problemas de generalización de lo adquirido. Se centra demasiado en el incremento del CI, dejando de lado el verdadero sesgo del estudiante con autismo que es el social.

INTERVENCIONES TERAPÉUTICAS

PECS¹¹ (**Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes**): Responde a las siglas Picture Exchange Communication System y se trata de un sistema muy adecuado para los estudiantes con autismo, precisamente porque a la mayoría de ellos se les conoce como pensadores visuales y este método es básicamente visual. Se trata de utilizar imágenes para fomentar la comunicación y favorecer la intención comunicativa del niño con autismo de forma espontánea.

Lo interesante de este método es que, aun no desarrollando lenguaje oral, brinda a los estudiantes con autismo la posibilidad de establecer una comunicación real en un entorno tan complejo para ellos, como es en el que les ha tocado vivir, que es el nuestro.

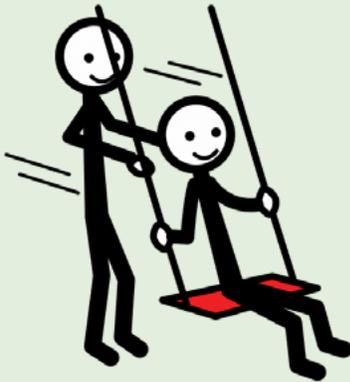
¹⁰ Nuestro método (lovaasfoundation.es)

¹¹ Home Spanish - Pyramid Educational Consultants (pecs-spain.com)



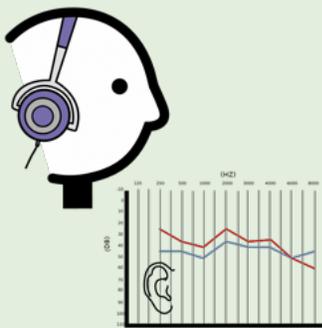
FCT¹² (Entrenamiento de la Comunicación Funcional): Se trata de dotar de funcionalidad las conductas problemáticas. Para ello es imprescindible que los problemas de frustración que el estudiante manifiesta con conductas disruptivas, ya sea porque no puede expresar lo que quiere, ya sea porque no puede expresar cómo se siente, sean tratados facilitándole las herramientas comunicativas que permitan cambiar esta conducta problemática por una demanda que cumpla con sus necesidades.

De esta manera, cuando el estudiante aprenda a gestionar sus demandas disminuirán sus conductas disruptivas.



Historias sociales¹³: Se trata de historias cortas escritas para niños con autismo con el fin de ayudarle a entender las situaciones sociales cotidianas. Al principio se pensaron para ser dirigidas a niños con autismo de grado 1, pero con la aparición de sistemas como el PECS, se han extendido también como práctica a aquellos de grado 2 y grado 3.

Trabajar las rutinas de la jornada escolar con pictografía ha resultado de muchísima eficacia para reducir el estrés y la ansiedad de este tipo de estudiantes con TEA.

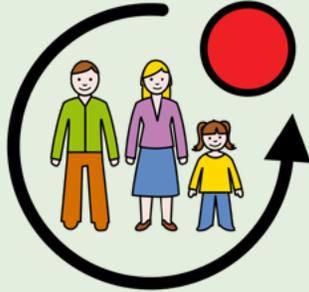


AIT¹⁴ (Método Bernard Entrenamiento de la Integración Sensorial Auditiva): La mayoría de los estudiantes con autismo tienen respuestas basadas en hiperreactividad o hiporreactividad a los estímulos sensoriales manifestando muchas veces grandes dificultades al procesar la información que perciben por los sentidos.

Con el tratamiento de reeducación auditiva (este método se centra en el procesamiento auditivo) se persigue mejorar la conducta y por ende los aprendizajes y consiste en utilizar una selección de frecuencias para moderar las frecuencias máximas a las que el individuo es "hipersensible".

¹² What is Functional Communication Training? (appliedbehavioranalysisedu.org)

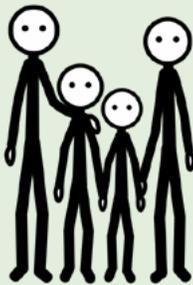
¹³ Social stories and comic strip conversations (autism.org.uk)



IS¹⁵ (Integración Sensorial): La integración sensorial es la capacidad que tiene el sistema nervioso central de interpretar y organizar las informaciones que recibe de los distintos órganos sensoriales de nuestro organismo, que una vez en el cerebro, este analiza para que puedan ser utilizadas de forma correcta al entrar en contacto con el entorno.

En el estudiante con autismo, este tipo de procesamiento está muy alterado y por lo tanto también constituye un inconveniente importante para los aprendizajes.

Es por eso que Jane Eyre ideó una técnica basada en los entrenamientos precisos en este campo. Los logros de este tipo de terapia, se traducen en una mejora inmediata de los procesos de aprendizaje.



Programa HANEN¹⁶: Es un programa estructurado para ayudar a las familias de estudiantes con TEA que no se comunican. Se basa en dotar de relevancia el papel de la familia en el proceso educativo de sus hijos como las personas más importantes de este proceso y trata de ayudar a las familias, facilitándoles herramientas para que en cada momento de la vida cotidiana provoquen situaciones que favorezcan la comunicación sea esta verbal o no.

PBS¹⁷ (Intervención y apoyo a la conducta positiva): Se trata también de un programa para familias que parte de observar las interacciones de las personas con autismo y su entorno más cercano para dotar de funcionalidad positiva su conducta mejorando así la relación entre él y el mundo que le rodea.

¹⁵ Microsoft Word - Apuntes de Integración Sensorial Y TEA _profesionales y familias_-2.docx (autismonavarra.com)

¹⁶ ¿Qué es el Método Hanen? (acintea.org)

¹⁷ FCIC_FactSheet_pbs_Spanish.pdf (usf.edu)

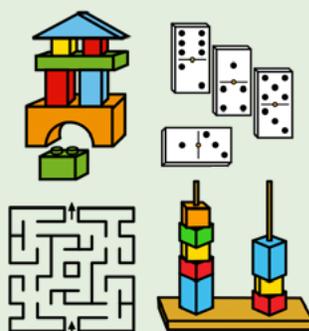


Hidroterapia¹⁸: Es la aplicación del agua como agente físico terapéutico, ya que posee múltiples efectos fisiológicos que permiten que el estudiante con TEA realice ejercicios con el menor impacto y dolor posibles.

Entre las bondades de esta terapia encontramos que: disminuye la ansiedad y el estrés, resiste el movimiento mejorando la fuerza muscular, ayuda al equilibrio, a la propiocepción y coordinación, entre otras.



Hipoterapia o Equinoterapia¹⁹: El caballo ha resultado ser un medio terapéutico muy bueno para los estudiantes con autismo. El movimiento natural del caballo es tridimensional: paso, galope y trote. Con estos movimientos, los estudiantes con autismo corrigen malas posturas, mejoran el tono muscular, mejoran el equilibrio, estimulan el lenguaje, fortalecen los vínculos afectivos y aumentan la plasticidad cerebral. Es muy recomendable como actividad extraescolar en los estudiantes con TEA.



Ludoterapia²⁰: La terapia del juego es una herramienta muy poderosa con estos estudiantes. Todos sabemos las dificultades que tienen estos estudiantes con el juego simbólico, pero si no hay que hacer abstracción, a todos los niños (incluidos los estudiantes con TEA) les gusta jugar.

Debido a esto aprender a través del juego, sobre todo en los estudiantes más pequeños, es una terapia muy adecuada. El nivel de exigencia en las tareas a veces les hace detonar pero con el juego todo ese estrés se puede reducir, reconducir y canalizar hacia nuevos aprendizajes.

¹⁸ Hidroterapia para niños con Trastorno del Espectro Autista - Neural
¹⁹ REUNIONES CIENTIFICAS DE LA FUNDACION INDEX (index-f.com)
²⁰ pt-PAIDEIA-v023n054-AO12-p1.indd (scielo.br)

INTERVENCIONES PSICO-EDUCATIVAS Y SOCIALES

RDI²¹ (Relationship Development Intervention): La intervención para el desarrollo de relaciones sociales, es una técnica de modificación de conducta a través del refuerzo positivo con el interés de mejorar a largo plazo en el estudiante con autismo sus habilidades sociales, adaptabilidad y autoconocimiento.

DIR²² (Developmental Individual-Difference, Relationship-Based Model): Este modelo de desarrollo está basado en las diferencias individuales de los estudiantes con TEA y en cómo estos se relacionan.

Se utiliza para, más que intervenir, definir aquellos aspectos que van a favorecer una mejor terapia en el estudiante con autismo atendiendo a sus diferencias individuales.

Revela información fundamental para los diseños de los tratamientos, porque se centra en poner de relieve todos aquellos aspectos que son importantes a la hora de plantear una intervención: aspectos sensoriales, motrices, cognitivos y de relación. Muestran la importancia de considerar una visión holística a la hora de intervenir si queremos obtener una buena respuesta de los aprendizajes.

TEACCH²³ (Tratamiento y educación de niños con autismo y con problemas de comunicación): Este método es el que ofrece mejor resultado en la intervención psicoeducativa de los estudiantes con autismo por dos razones: se trata de establecer una intervención integral al estudiante, además, está basado en todo lo que el estudiante con autismo necesita en términos de estructuración y anticipación.

Lo más relevante del método son los buenos resultados que se han obtenido con los estudiantes con autismo de grado 3. Su éxito radica en que se centra en entender la cultura del autismo, la forma en la que las personas con autismo piensan, aprenden, experimentan y se relacionan con el mundo.

Este enfoque enfatiza la necesidad de un aprendizaje en múltiples ambientes, así como en un marco multidisciplinar (de diversos profesionales).

²¹ What is Autism and How do You Treat It? (rdiconnect.com)

²² Home of DIRFloortime® (Floortime) - DIR® (icdl.com)

²³ Home | TEACCH® Autism Program



Modelo DENVER²⁴: Se trata de un modelo basado en las relaciones y centrado en la familia y va dirigido sobre todo a estudiantes con autismo a edades muy tempranas, por lo que hace énfasis en la importancia de incorporar a las familias en el proceso.

Se trata de aprovechar las rutinas diarias centradas en los objetos y las relaciones sociales para trabajar aspectos como la imitación, autocuidado, comunicación, interacciones recíprocas, intercambio social, la atención, los estados emocionales positivos, etc. Los resultados que se obtienen de este tipo de intervención son muy buenos.



Modelo SCERTS²⁵ (Social Communication/Emotional Regulation/ Transactional Support): El principal objetivo que se propone este modelo es promover la espontaneidad en las interacciones sociales y de comunicación, esto es, que el niño consiga aprender y aplicar espontáneamente habilidades funcionales y relevantes en su interacción con el entorno y los demás.

Para ello trabaja de forma simultánea: una comunicación funcional (SC), una regulación emocional que permita al niño gestionar de forma correcta las tensiones de la vida diaria (ER) y finalmente implementar apoyos y herramientas al resto de compañeros para que de alguna manera, puedan responder en su interacción con el estudiante con autismo a sus necesidades e intereses (TS).

De entre todas las propuestas, hay algunas que merecen una atención especial dado que, en relación a los estudiantes con TEA, la comunidad científica ha puesto de manifiesto resultados exitosos en muchos estudios.

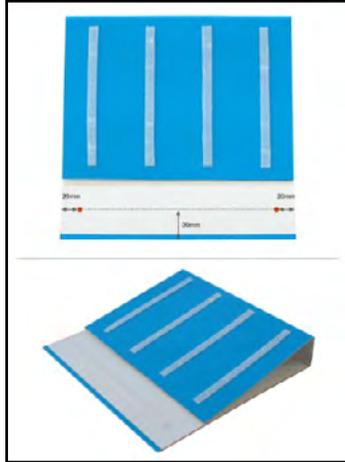
Las mismas son sobre todo intervenciones terapéuticas y psicoeducativas que procedemos a detallarlas a continuación:

1. PECS
2. PEANA
3. TEACCH
4. ANÁLISIS CONDUCTUAL POSITIVO

²⁴ Early Start Denver Model | ESDM Training Program | Autism Intervention

²⁵ The SCERTS® Model

3.3.1. PECS



El PECS es un Sistema Aumentativo de Comunicación cuya metodología se basa en el intercambio de imágenes, especialmente diseñado para facilitar el desarrollo del lenguaje oral en el estudiante con TEA. El PECS como ya hemos indicado, proviene de las siglas en inglés Picture Exchange Communication System Training (Manual del Sistema de Comunicación por Intercambio de imágenes). Su objetivo fundamental es la enseñanza de habilidades comunicativas funcionales (Comunicación espontánea). La comunidad científica apoya la eficacia de este sistema como una práctica basada en la evidencia.

PECS, para los estudiantes con TEA, es un sistema de comunicación único, desarrollado en USA en el año 1985 por Andy Bondy, PhD y Lori Frost, MS, CCC-SLP.

Se creó para estudiantes con desórdenes socio-comunicativos verbales (como Sistema Aumentativo de Comunicación) y no verbales (como Sistema Alternativo de Comunicación). Sus principales características son:

- 1 Inteligibilidad.** Las pictografías no presentan dificultades para ser comprendido, gracias a su valor icónico y a que todos los pictogramas van acompañados de la palabra escrita en ortografía tradicional.
- 2 Facilitan la comunicación cara a cara dado que en autismo resulta muy difícil que un estudiante mantenga la mirada, este sistema fomenta esa interacción.**
- 3 Flexibilidad,** ya que, diferentes sistemas de símbolos pueden convivir en los tableros de comunicación para acceder a códigos más complejos. Ejemplo, puede utilizar un sistema de símbolos (SPC), y las imágenes de familiares y amigos, catálogos de productos de tiendas y supermercados, etc.

El protocolo de enseñanza del PECS está basado en utilizar estrategias específicas de ayuda y de reforzamiento que promueven la comunicación independiente. Así mismo, incluye procedimientos de corrección para ofrecer oportunidades de aprendizaje cuando ocurre algún error. Se promueven la iniciación y la espontaneidad desde el principio.

Este método consta de 6 fases. El tiempo que se dedica a cada fase, depende de las particularidades del estudiante con autismo.

Las fases de ejecución del PECS son las siguientes:

FASE I: Cómo comunicarse



Los estudiantes aprenden a intercambiar imágenes individuales por artículos o actividades que realmente les gustan. Se trata de iniciar la comunicación espontánea uno a uno y con una imagen con el propósito de provocar un intercambio.

Objetivo en la ejecución: Se persigue que el estudiante con TEA, sea capaz de identificar la imagen de lo que quiere, cogerla y soltarla en la mano del docente.

En los estudiantes con TEA de grado 3 hay que iniciar esta fase de manera guiada para indicar al estudiante lo que tiene que hacer si quiere conseguir algo. Después, poco a poco, retirar ese apoyo y provocar que lo inicie el estudiante de forma autónoma.

Esta etapa está basada en la observación sistemática por parte del docente de lo que le interesa al niño para iniciar la fase con algo de su interés.

FASE II: Distancia y persistencia



Aun utilizando imágenes individuales, los estudiantes con TEA aprenden a generalizar esta nueva habilidad al usarla en diferentes lugares, con diferentes personas y a través de distancias. Así mismo, se les enseña a ser comunicadores más persistentes.

Objetivo en la ejecución: El estudiante va a su tablero de comunicación (que esta vez no está cerca de él), toma la imagen, se dirige hacia el adulto y suelta la imagen en la mano de este. Cuando el intercambio ha sido completado se refuerza verbalmente al estudiante y se le proporciona el acceso a lo que ha pedido.

Dentro de esta fase tenemos que ir distanciando, tanto el lugar donde puede localizar la imagen como la situación del docente para recibirla.

FASE III: Discriminación de imágenes



Los estudiantes aprenden a elegir entre dos o más imágenes para pedir sus cosas favoritas. Para colocar todas las imágenes con las que vamos a trabajar utilizaremos la carpeta de comunicación. Esta carpeta es fácilmente transportable, por lo que cumple con uno de los principales requisitos de los sistemas de comunicación que es su portabilidad a todos los contextos distintos del marco escolar regular.

Objetivo de la ejecución: El estudiante solicitará las imágenes deseadas dirigiéndose al tablero de comunicación, seleccionando la figura apropiada de entre un grupo de ellas, acercándose hacia el docente (tutor, educador, maestro de audición y lenguaje, etc.) implicado en el proceso de comunicación y entregando la imagen al mismo.

FASE IV: Estructura de la oración



Los estudiantes aprenden a construir oraciones simples en una tira-frase desmontable usando una imagen de "Quiero" seguida de la imagen del elemento que solicita.

A partir de este momento la carpeta con los sustantivos y los verbos con los que se va familiarizando el estudiante, la llevará siempre que se desplace por el centro a otras dependencias y la utilizará con cualquier persona del centro para solicitar aquello que desea realizar.

Objetivo de ejecución: El estudiante se dirige a la carpeta, selecciona cuidadosamente los sustantivos y verbos con los que va a construir la frase y una vez hecha, se la facilita al docente para obtener aquello que quiere. El docente en este caso ha de conceder la petición para que el estudiante sepa que lo ha entendido.

FASE V: Peticiones en respuesta



En esta fase, los estudiantes aprenden a usar PECS para responder preguntas como ¿qué quieres?, ¿cómo estás?, ¿te gusta?

Esta fase requiere que previamente se haya expandido el vocabulario con adjetivos, verbos y preposiciones para enriquecer las respuestas a través de la oración. Cada vez que nos muestra la oración, hemos de apoyarla con lenguaje oral e intentar que repita de forma oral lo que nos muestra escrito.

Una frase pictografiada a este nivel puede ser algo así:

20



EL 20

DE DICIEMBRE

CELEBRAMOS

LA NAVIDAD

EN EL COLEGIO

FASE VI: Comentario



Esta es la última fase del sistema PECS. A los estudiantes se les enseña a comentar en respuesta a preguntas como: ¿Qué ves? (por ejemplo, mostrando una imagen de un paisaje sencillo), ¿qué oyes?, ¿qué es? En esta fase aprenden a componer oraciones con: "yo veo", "yo escucho", "yo siento", "es un", entre otras introducciones.

En esta última fase, toda la pictografía se apoya con lenguaje oral. No todos los estudiantes desarrollan todas las fases, pero lo bueno de este sistema es que desde el primer momento el estudiante se puede comunicar. Aquellos con más habilidades cognitivas conseguirán las fases con más rapidez y eficacia, mientras que los de grado 3 irán bastante más lentos en su desarrollo hacia la comunicación, pero todos están comunicándose desde la fase 1.

3.3.2. PEANA

El estudiante neurotípico, a lo largo de su desarrollo, va siendo capaz de una forma natural, de extraer del entorno físico los estímulos relevantes, aquellos con significado funcional y va obviando los estímulos inútiles.

Así mismo, es competente para entender las claves que regulan el entorno social y el comportamiento de las demás personas. También va adquiriendo complejas competencias de abstracción y construyendo aprendizajes a través de ellas y de delicados procesos de simbolización y de representación mental.

Todo esto le hace diestro en el manejo de las claves del entorno que, sobre todo en la esfera de lo social, se caracterizan por ser sutiles (de tenue percepción), complejas (compuestas por varios estímulos a la vez) y pasajeras (de rápido desvanecimiento en el tiempo).

Pero, ¿qué ocurre cuando existe una alteración importante en todos esos procesos de desarrollo?, pues que todo se complica en exceso. En el autismo se da una alteración profunda de los procesos de abstracción y simbolización, como también una incompetencia penetrante en el manejo de representaciones mentales y en el manejo de la imaginación.

Las alteraciones en todos estos procesos, provocan que las personas con TEA necesiten la ayuda de claves para comprender el entorno y que éstas sean concretas, simples y permanentes.

Los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. En el tratamiento de las personas autistas, el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente el recurso esencial, y bastan pequeñas desviaciones en la conducta del profesor para que se produzcan graves perturbaciones en el aprendizaje del niño autista (Schreibman y Koegel, 1981 p. 610-624).

El proyecto PEANA (Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de niños con Autismo) diseña el entorno físico del estudiante de forma estructurada para facilitar una organización del espacio y el tiempo que favorezca y fomente la comunicación, la anticipación y la predicción de actividades futuras, así como el recuerdo de la actividad pasada.

El dominio y el control, propician flexibilización de la conducta y mayor grado de espontaneidad, por lo que es tan importante facilitar a los estudiantes con TEA la consecución de estos dos objetivos. Además, de estos objetivos nos planteamos los siguientes:



Fomentar su autonomía diseñando entornos inclusivos.

Dotarlos de herramientas para gestionar dicho entorno de manera independiente.

Generalizar aprendizajes adquiridos.

Normalizar el uso de las claves visuales.

Dotarlos de herramientas que les permitan anticipar qué va a ocurrir.

Indicar acontecimientos sociales relevantes.

Ayudarles a situarse en el espacio y en el tiempo.

Los estudiantes neurotípicos extraen lo relevante de lo que no lo es de manera natural, pero los estudiantes con TEA no son capaces de hacer esto de forma espontánea. El proyecto PEANA les ayuda en este cometido de forma sencilla.

Las características de las claves visuales que utilizemos han de ser:

Concretas

A

Fáciles de percibir sensorialmente y que no den lugar a errores.

Simples

B

Con pocos elementos y coherentes en significado.

Permanentes

C

Dan comprensión al significado al permanecer en el tiempo.

En la siguiente tabla, se recogen las bases sobre las que descansa el proyecto para **estructurar espacios y tiempos**:

Tabla 6. Distribución física y del tiempo según PEANA.

ESPACIO FÍSICO	TIEMPO
Utilizar y disponer el mobiliario para crear diferentes "rincones" (de trabajo, jugar, asamblea).	Utilizar horarios diarios con las actividades que se van a realizar en el día utilizando los pictogramas con fondo de color.
Diferenciar cada espacio (comedor, aulas, patio, aseos) con pictogramas.	Recurrir al horario semanal una vez que el niño/a conoce y domina los pictogramas.
Colocar fotos de los alumnos y las alumnas en las puertas de cada aula.	Emplear el calendario mensual para conocer y anticipar lo que va a pasar en el mes.
Pegar fotos de los alumnos en sus materiales y mobiliario (mesa, percheros, vaso) para que identifiquen cuál es el suyo y fomentar la autonomía.	Usar relojes adaptados para hacer tangible el tiempo. 

Fuente: Asociación Alanda Autora: L. Escribano.

Fuente: PEANA

ESPACIO FÍSICO: ejemplos

Disponer el mobiliario para crear diferentes rincones que informen continuamente sobre qué se va a hacer y dónde.

Figura 9. Vista panorámica de los rincones de aula del colegio Gabriel Pérez. Cárcel en un aula específica de apoyo.

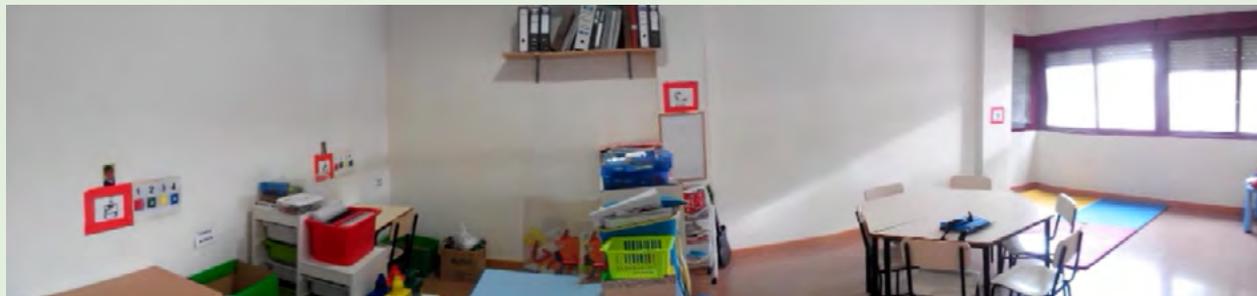


Figura 10. Rincón del Juego en una aula específica.



Figura 11. Rincón del trabajo en un aula específica.



Diferenciar cada espacio con pictogramas para reconocer todas las dependencias del centro y lo que se hace en ellas.



Colocar fotos de los estudiantes con TEA en las puertas de cada aula (situamos en cada corazón la foto de un estudiante).



Figura 13. Señalización de las puertas de aulas específicas.

Pegar fotos de los alumnos en sus materiales (mesa, vaso...).

Figura 14. Señalización de los materiales de todos los estudiantes del aula regular.



TIEMPO: ejemplos

Utilizar **horarios diarios** con las actividades que se van a realizar cada día.

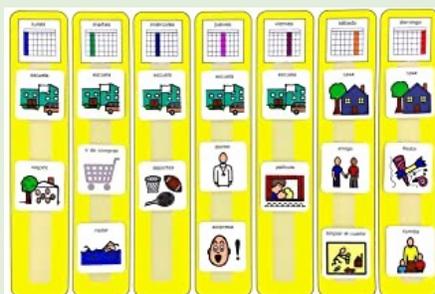
Figura 15. Ejemplo Horario individual de un estudiante con TEA.



Nota: elaboración propia

Recurrir al **horario semanal** una vez que el estudiante reconoce los pictogramas.

Figura 16. Ejemplo de horario semanal alumno con TEA.



Fuente: Autism Supplies and Developments WP_ES.

C) Emplear **el calendario mensual** para ver lo que va a ocurrir en el mes.

Figura 17. Ejemplo horario mensual para estudiantes con TEA.

L	M	X	J	V	S	D
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3 	4	5	6	7
8 	9 	10 	11 	12 	13	14
15 	16	17	18 	19 	20 	21 
22	23	24 	25 	26	27	28
29	30	31 				

Fuente: Asociación Alanda. L. Escribano.

D) **Cuaderno de comunicación** con las familias:

La finalidad de este cuaderno es facilitar la comunicación al estudiante con TEA a la hora de tener que contar hechos ocurridos fuera del contexto escolar: en casa, de viaje, etc. o cualquier otro ambiente.



MI



NOMBRE



EDAD



ME



GUSTA



NO ME GUSTA

Pero no sólo es necesario anticipar aquello que va a ocurrir sino también aquello que va a cambiar para poder hacer frente al “miedo a lo desconocido” y a los cambios del entorno.

En este caso, en el horario se tacharía con una cruz roja la actividad que no se puede realizar y se coloca una alternativa en su lugar.

Estas adaptaciones deben estar presentes en todos los entornos en los que el estudiante con TEA se desarrolla, por lo que es muy importante que desde el centro escolar se oriente a la familia sobre el conocimiento y la utilización de las mismas.

3.3.3. METODOLOGÍA TEACCH (abreviación en inglés de Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación Relacionados)

El objetivo principal de este programa es la atención integral de los estudiantes con TEA y sus familias, para que puedan vivir y trabajar tanto en la casa, como en la escuela y en la comunidad, reduciendo y mejorando los comportamientos desadaptados asociados al autismo.

La utilización de esta metodología en la escuela **se centra en desarrollar el trabajo autónomo** de los estudiantes con TEA.

Los principios en los que se fundamenta, según Schopler (2001) son:

Adaptación óptima.

Intervención eficaz.

Asesoramiento y diagnóstico temprano.

Entrenamiento multidisciplinario en el modelo generalista.

Colaboración entre padres y profesionales.

Énfasis en la teoría cognitiva y conductual.

Enseñanza estructurada con medios audiovisuales.

Esta metodología parte de estructurar desde lo general a lo concreto: espacios, tiempos, tareas y actividades. Comparte con el PEANA la estructuración de espacios y tiempos, pero da un paso más al incorporar la estructuración en las tareas y actividades. Aunque su principal valor es que los estudiantes de grado 3 consigan trabajar de manera autónoma.

Los elementos importantes del programa son los siguientes:

ENSEÑANZA ESTRUCTURADA

La enseñanza estructurada ha evolucionado como una forma de adaptar la práctica educativa a las distintas formas de pensar, entender y aprender de los estudiantes con TEA y está diseñada para el tratamiento de las principales diferencias neurológicas en el autismo.

En contextos organizados el estudiante entiende mejor situaciones y expectativas, dándole sentido a la actividad que desarrolla. De esta manera facilitamos el aprendizaje (al utilizar la modalidad visual que es la que mejor entienden), les ayudamos a comprender las situaciones que van a ocurrir y fomentamos su comprensión sobre las expectativas.

A través de la enseñanza estructurada estamos haciendo posible, la reducción de los problemas de conducta y enfrentamientos personales.

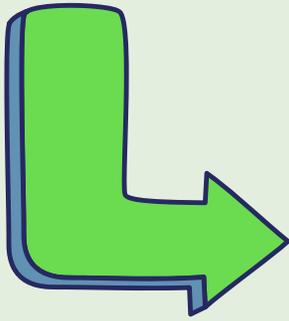
Se utilizan los siguientes niveles de estructura:

Figura 18. Distribución de aula según metodología TEACCH.



Fuente: <https://rinconespecial.wordpress.com/2013/03/28/metodo-teacch/>

Estructura física: contextos con significado. Debe realizarse de manera que el estudiante entienda dónde se realizan las actividades y dónde se guardan los materiales. Para llevar a cabo una buena estructura física hemos de apoyarnos en dos factores esenciales: hay que establecer límites físicos claros y, además, minimizar distracciones visuales y auditivas. Dentro de los distintos rincones distinguimos:



Enseñanza 1 a 1: Especialmente relevante para esta metodología. Por medio de esta se desarrollan actividades individuales con el adulto dirigidas a varios fines: proporcionar una rutina de aprendizaje, un espacio para la relación positiva estudiante-docente, un espacio para encontrar puntos fuertes del estudiante y un espacio para el desarrollo de todo tipo de habilidades (cognitivas, comunicativas. etc.).

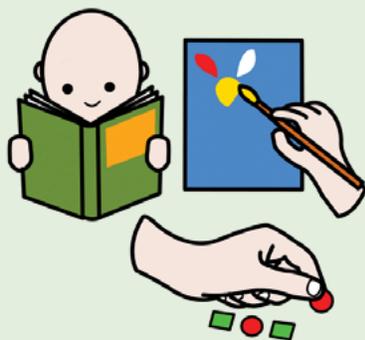
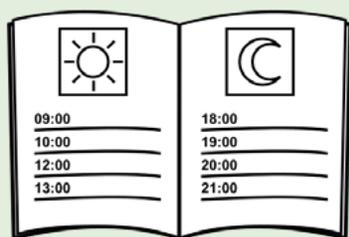
Ubicación: En relación a la estructura física, esta metodología pone en énfasis en la ubicación del adulto con respecto al estudiante durante el proceso de aprendizaje hasta que consigue un trabajo autónomo. Esta ubicación pasa por el siguiente recorrido: cara a cara (la más exigente y que requiere atención y responder a la otra persona), uno al lado del otro (menos exigente desde el punto de vista social y facilita la imitación) y finalmente detrás del estudiante (mucha menor presencia del adulto, se gana la independencia, aunque se sigue ejerciendo el control por parte del docente).

Sistemas de trabajo: se trata de fomentar el desarrollo de trabajo independiente que puede ser de izquierda a derecha o bien por emparejamiento por colores, números, letras, etc. La metodología busca dar respuesta a las preguntas que todo estudiante con autismo necesita saber: ¿qué trabajo debo hacer?, ¿cuánto trabajo debo hacer?, ¿cuándo debo hacerlo?, ¿qué pasa cuando haya terminado? La forma lógica de resolverlo es en espacios de trabajo individualizado donde se organizan las tareas que variarán en dificultad según los aspectos cognitivos de los estudiantes. La idea es que el estudiante pueda organizar de manera autónoma el trabajo en el que se ve envuelto. Estos sistemas de trabajo arrojan seguridad al estudiante con autismo con el término "acabado" y les ayuda en la gestión del principio y fin en el tiempo (algo muy complejo para ellos).

Figura 19. Método de trabajo de las actividades según metodología TEACCH



Fuente: <https://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/metodo-teacch.ficheros/712070-M>



Agendas (horario visual individual): Informan al estudiante dónde va a estar, para qué actividades y en qué orden, por lo que son un elemento fundamental de esta metodología. Las principales ventajas de trabajar con horarios visuales individuales son: trabajar la flexibilidad, promover la independencia y facilitar las transacciones.

Rutinas y estrategias: Mirar la agenda y el sistema de trabajo son dos rutinas que al estudiante con autismo le proporcionan flexibilidad e independencia.

Estructura e información visual: Siguiendo con la estructura, **cada tarea** ha de ser organizada visualmente y muy estructurada para minimizar la ansiedad y fomentar la comprensión, la claridad y el interés.

Para tener éxito en este objetivo, las actividades han de cumplir con tres características: claridad visual, es decir, aclarar todos los componentes importantes de una tarea para que el estudiante con TEA pueda realizarla); organización visual (los materiales han de estar organizados de forma atractiva y minimizando la estimulación) e instrucciones visuales (ayudan a los estudiantes a entender exactamente qué es lo que tienen que hacer).

Comunicación expresiva: Se pretende el desarrollo de las habilidades comunicativas y que éstas sean utilizadas de manera espontánea por el estudiante con TEA. Para ello, se realizará un análisis de la comunicación independiente, espontánea y no provocada.

Es importante registrar y evaluar cómo se comunica, con quién lo hace, dónde y por qué. Con todo ello elaboraremos una programación individual y sobre todo ajustada a sus necesidades para favorecer nuestro objetivo.

El Juego: El estudiante con TEA debe aprender de manera intencional a jugar. Para TEACCH “el trabajo es un juego, jugar es un trabajo”. Los niveles de desarrollo del juego son: conducta sensoriomotriz repetitiva, conducta sensoriomotriz exploradora, juegos de causa-efecto, rutinas simples (secuencias funcionales), y juego simbólico.

Problemas conductuales: Interpretación comunicativa para evitar los problemas de comportamiento. El proceso desarrollado por la metodología TEACCH para planificar el tratamiento de la conducta pasa por 5 pasos:

1 **Modelo del Iceberg,** la conducta observable es sólo una parte pequeña de todo el problema.

2 **Poner significado a la conducta** a través de estructura y apoyos visuales.

3 **Establecer rutinas proactivas.** Utilizar la rutina del aula como alternativa para reconducir la conducta, reduciendo la ansiedad.

4 **Preparar un programa que incluya** habilidades de comunicación expresiva, apoyado en los intereses del estudiante con TEA y que amplíe intereses de ocio y tiempo libre.

5 **Añadir elementos de éxito** para tratar conductas, como técnicas de relajación, ejercicio, tener en cuenta aspectos sensoriales, elegir un lugar seguro para él y usar el enfoque de grupo (todos los demás docentes) para concluir sobre antecedentes y desencadenantes.

3.3.4. ANÁLISIS CONDUCTUAL POSITIVO

Las personas con problemas graves de conducta nos plantean retos tan importantes que los procedimientos tradicionales de intervención conductual no son, por lo general, capaces de resolver.

Las razones de la ineficacia de los métodos tradicionales son variadas, pero la causa fundamental del fracaso de algunos métodos de modificación de conducta tradicional es, no tener en cuenta una comprensión de quién es el estudiante con TEA, de cuál es el contexto social donde tiene lugar el problema de conducta y cuál es la función o propósito de la conducta problemática.

El apoyo conductual positivo ofrece los fundamentos necesarios a nivel conductual, plasmados **en un plan** elaborado por el equipo de atención directa del estudiante familiares, amigos y allegados.

Consiste en desarrollar y establecer apoyos, con el fin de conseguir cambios conductuales importantes a nivel social, utilizando estrategias lo menos aversivas posibles para la persona, de ahí su apellido de “positivo”.

Según Carr (1995), el Apoyo conductual positivo es un enfoque para hacer frente a los problemas de conducta que implica remediar condiciones ambientales y déficits en habilidades.

El Apoyo conductual positivo centra la atención en crear y apoyar contextos que incrementen la calidad de vida (desarrollo personal, salud, social, familiar, trabajo, ocio, tiempo libre, etc.), haciendo que las conductas problemáticas para aquellas personas que las presentan sean menos eficaces, eficientes y relevantes y que las conductas alternativas sean más funcionales.

Características del apoyo conductual positivo:

1

Está basado en la **evaluación funcional**, vinculando variables ambientales con las hipótesis relativas a la función de la conducta problemática.

2

Es global e incluye **intervenciones múltiples**.

3

Trata de **enseñar habilidades alternativas** y de adaptar el ambiente.

4

Refleja los valores de la persona, respeta su dignidad y sus preferencias, y trata de **mejorar su estilo de vida**.

5

Se diseña para ser aplicado en **contextos de la vida diaria**, haciendo uso de los recursos disponibles y basándose en una visión compartida del problema.

6

Mide el éxito de los programas por el incremento en la frecuencia de la conducta alternativa, el descenso de frecuencia de la conducta problemática y por mejoras en la calidad de vida de la persona.

El ACP se basa en los siguientes principios:

1

La conducta problemática tiene una función para la persona.

2

La conducta problemática está relacionada con el contexto.

3

Una intervención eficaz está basada en la comprensión de la persona, su conducta y contexto social.

4

El plan de apoyo debe tener en cuenta los valores de la persona, respetar su dignidad, y aceptar sus preferencias y aspiraciones.

En conclusión:

La técnica del ACP pretende afrontar la conducta problemática producida por factores ambientales o déficits en habilidades mediante la reducción de dicho comportamiento, con el fin de mejorar la calidad de vida del estudiante con TEA.

Para ello apuesta por fomentar el respeto hacia la persona, desarrollar un plan de atención individualizado y entender por qué adopta comportamientos o reacciones problemáticas en determinados contextos.

El ACP es un proceso que se materializa en 6 fases:

Identificación y clasificación

1

El proceso empieza en la fase de identificación de una conducta problemática por parte del personal de atención directa o grupo de apoyo, constituido por los cuidadores y educadores encargados de proporcionar a la persona los apoyos que necesita para su vida cotidiana.

Una vez identificada la conducta, se pone en conocimiento del equipo multidisciplinar que se encarga de atender al estudiante.

El equipo multidisciplinar junto con el tutor, analizarán la situación del estudiante con TEA y si la conducta es calificada como problemática (entendiendo esta como aquella que, por su intensidad, duración o frecuencia, afecta negativamente al desarrollo personal del individuo, así como a sus oportunidades de participación en la comunidad), decidirán cuándo y cómo poner en marcha el grupo de análisis conductual positivo.

Para seleccionar los componentes de ese grupo, se debe tener claro la gravedad y las implicaciones de la conducta problemática.

Principios y valores

2

En esta fase se establece quienes son los miembros del equipo de apoyo conductual, se constituye el equipo y se discuten y acuerdan las "reglas del juego" que regularán el funcionamiento de este grupo.

Una vez determinados los componentes del equipo, se inician las tareas de fundamentación teórica y se establecen los principios de funcionamiento que han de regir para que el equipo de apoyo sea una herramienta eficaz.

Los objetivos y tareas esenciales de la fase son dos: fomentar la comprensión de las características y principios del apoyo conductual positivo y acordar el programa de trabajo.

El plan de trabajo debe especificar la secuencia de reuniones, con los objetivos que el equipo de apoyo se plantea alcanzar en cada reunión. Estas reuniones al principio pueden ser quincenales, por lo menos hasta que se ponga en marcha el plan de apoyo. Una vez se esté ejecutando el plan de apoyo, será necesario aumentar la frecuencia a una vez semanal hasta regularizar todos los procesos de ajuste.

Evaluación funcional

Ahora hay que comprender conjuntamente la conducta concreta de la persona y analizar cómo estamos actuando ante ese comportamiento problemático.

Los objetivos y tareas esenciales de la fase de evaluación funcional son:

Describir conductas.

Identificar antecedentes.

Observar.

Establecer hipótesis funcionales.

Elaborar resúmenes.

Verificar que se ha aumentado la conducta alternativa (Análisis funcional).

Los acuerdos necesarios en esta fase son dos:

1 Decidir la estrategia inicial de intervención en crisis se va a adoptar.

Para alcanzar este primer acuerdo la tarea consiste en que cada uno de los miembros del equipo de apoyo exponga lo que hace cuando se enfrenta a un episodio de conducta problemática, para luego debatir sobre los puntos fuertes y débiles de la estrategia inicial de intervención, alcanzando posteriormente el acuerdo sobre qué se va a hacer en adelante cuando aparezca un nuevo episodio de la conducta problemática objeto de intervención. Esto es el principio de evaluación funcional.

2 Seleccionar los sistemas de observación y registro vamos a utilizar.

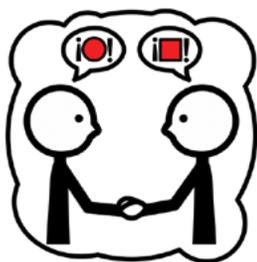
Este segundo acuerdo es necesario para poner en marcha el proceso de evaluación funcional propiamente dicho, que nos llevará a determinar la influencia de los factores ambientales y personales en el comportamiento problemático.

El plan de apoyo conductual se elabora a partir de los resultados de la evaluación funcional. Para llegar al acuerdo necesario de esta fase es preciso que todos y cada uno de los miembros del grupo de apoyo tenga presentes y respete las dos siguientes reglas:

1 Hacer propuestas que sean compatibles con la realidad del centro y del estudiante.

2 Cada uno debe decir lo que puede hacer y no lo que no puede hacer.

Los objetivos y tareas esenciales de la fase de elaboración del plan son:



Acordar diagramas: esta primera tarea consiste en la elaboración y acuerdo de diagramas donde están especificadas, por un lado, la secuencia de cada conducta problemática junto con la conducta deseada, que es la que el personal de apoyo esperaría que el usuario realizara en vez de la problemática, y por otro lado, la conducta alternativa que es la que el usuario debe aprender a utilizar en vez de la conducta problemática.



Elaborar estrategias (antes, durante y después de la conducta). Las estrategias se refieren al tipo de estímulos y de actividades que vamos a utilizar para evitar que aparezca la conducta problemática y favorecer la aparición, y aprendizaje en su caso, de la conducta alternativa.



Planificar la intervención en crisis durante el programa. También es importante que el grupo de trabajo planifique estrategias de intervención en crisis, que especifiquen lo que el personal de apoyo ha de hacer en caso de que tenga lugar un episodio de conducta problemática.



Establecer sistemas de registro, puesto que el éxito de la intervención se valorará por el hecho de que el usuario reduzca la frecuencia de la conducta problemática e incremente las conductas alternativas, es necesario estar de acuerdo en cómo vamos a registrar la conducta, y comprometerse a llevar a cabo las tareas de registro.

Ejecución del Plan de Apoyo Conductual

5

Una vez que disponemos de un plan de trabajo, la tarea es ponerlo en marcha.

Los objetivos y tareas esenciales de la fase de ejecución del plan son:



Aplicar la estrategia farmacológica que consiste en establecer los parámetros bajo los cuales la medicación es un complemento al objetivo que nos planteamos.

Aplicar las estrategias conductuales y de intervención en crisis.

Para cada una de estas estrategias habrá un responsable de la ejecución general perteneciente al Equipo Multiprofesional (normalmente el médico y el psicólogo) y habrá otros profesionales que se encargarán de ejecuciones o actividades específicas según el puesto de trabajo que desempeñen.

Normalmente los responsables de ponerlo en marcha son los docentes o personal implicado con el estudiante con TEA en el centro. Pero, aun así, es importante establecer claramente quién puede hacer cada una de las acciones acordadas y cómo lo va a hacer, determinando también quién y cómo va a ayudarles en esa importante tarea.

Seguimiento del Plan de Apoyo

6

El seguimiento se basa en la evaluación de los resultados de las estrategias. Para que tenga lugar el seguimiento debe haber un grupo encargado de proponer los ajustes necesarios y las adaptaciones que precise el programa en cada momento. Este puede ser un grupo reducido de profesionales.

Los objetivos y tareas esenciales de la fase de seguimiento son:

1

Comprobar incrementos de frecuencia en la conducta alternativa y descensos en la problemática.

2

Evaluar mejoras en la calidad de vida del estudiante con TEA en un marco regular y la de los profesionales.

3

De ser necesario, proponer modificaciones al plan de apoyo.



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE TODOS
Y TODAS CON ÉNFASIS EN
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA