



**Ministerio de
Educación Nacional**
República de Colombia

Ministerio de Educación Nacional
Centro Administrativo CAN
Bogotá, Colombia

PBX: 57 (1) 222 2800
www.mineduccion.gov.co

Guía No.

13

Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con

Autismo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL



ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON AUTISMO

Cecilia María Vélez White
Ministra de Educación Nacional

Juana Inés Díaz Tafur
Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Camila Rivera Caicedo
Directora de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales

Bertha Quintero Medina
Subdirectora de Poblaciones

Fulvia Cedeño Ángel
Carlos Alberto Pinzón Salcedo
Nidia García Montoya
Grupo Atención a Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales
del Ministerio de Educación Nacional

Cristina Galofre Gómez
Asesoría Editorial

Enlace Editores Ltda.
Diseño, diagramación e impresión

Alberto Sierra Restrepo
Fotografía

El Ministerio de Educación Nacional agradece a todas las instituciones educativas del país que colaboraron con la consecución de las fotografías que aparecen en esta publicación.

ISBN 958-691-274-4

Ministerio de Educación Nacional
Bogotá, D.C., Colombia. Julio de 2006
www.mineducacion.gov.co

Reconocimientos

El Ministerio de Educación Nacional reconoce el valioso trabajo realizado por los profesionales responsables del Programa de Necesidades Educativas Especiales en las Secretarías de Educación, el apoyo constante del equipo del Tecnológico de Antioquia y sobre todo valora los aportes realizados por los y las docentes de las instituciones de Educación Preescolar, Básica, Media y Superior del país.

También hace un reconocimiento a la activa participación de los miembros de las organizaciones no gubernamentales en este proceso y sobre todo a las personas con discapacidad que brindaron sus aportes para la elaboración del presente documento.

Este trabajo conjunto es el que le da validez a los contenidos aquí propuestos.

Contenido

PRESENTACIÓN.....	6
Objetivo General	8
Objetivos Específicos	8
Introducción.....	10
1. CONCEPTO DE AUTISMO	14
2. EL ESTUDIANTE AUTISTA	14
3. ORIENTACIONES GENERALES ASOCIADAS A LAS CARACTERÍSTICAS	15
3.1. Características cognitivas	15
3.2. Características de comunicación.....	20
3.3. Características sociales y emocionales	22
4. EL PROCESO DE HUMANIZACIÓN	27
5. OFERTA EDUCATIVA	30
5.1. Educación del estudiante con autismo en la modalidad formal	35

5.1.1. Componente conceptual	42
5.1.2. Componente pedagógico	42
5.1.3. Componente administrativo y de gestión	77
5.1.4. Componente de interacción comunitaria	79
5.2. Educación del estudiante con autismo en modalidad no formal	83
6. HACIA DONDE VAMOS	107

Presentación

Este documento va dirigido a los educadores de grado, área, núcleos disciplinares y del saber pedagógico, profesionales de apoyo vinculados al servicio educativo, que lideran el trabajo con estudiantes que presentan autismo; de igual manera, a aquellos que están motivados por iniciar la experiencia, con la pretensión de dar cuenta de orientaciones pedagógicas para la atención a estos estudiantes en el país.

Este condensado de orientaciones se convierte en herramienta para que los profesionales de la educación cualifiquen las prácticas pedagógicas en coherencia con la oferta del servicio, ya sea a nivel de institución o de aula y, a la vez, direccionen la acción de quienes inician la atención de estudiantes con autismo.

De igual manera, es un texto para que los consejos académicos y directivos de las instituciones accedan al conocimiento sobre la prestación del servicio a estudiantes con autismo, posibilitándoles comprender el papel que deben cumplir en adopción de normas, recursos y estrategias en la atención y actuar con objetividad en el análisis y toma de decisiones frente a situaciones que se presentan en las prácticas como evaluación del aprendizaje, desarrollo de metodologías y adecuación de la enseñanza entre otras.

El documento es extensivo a los diferentes actores involucrados en la prestación del servicio como alcaldes, directores de núcleo, rectores y estudiantes de los ciclos complementarios de las escuelas normales superiores y licenciaturas de las facultades de educación.

Las orientaciones pedagógicas reflejan un punto de partida para seguir construyéndolas y actualizándolas a partir de la práctica, de manera que se contextualicen a las características de las regiones del País, mostrando

la pertinencia del proyecto educativo en la educación formal y pedagógico en la educación no formal.

Cabe señalar que requieren ser analizadas con un lente crítico por parte de los diferentes actores educativos, sociales y gubernamentales; quienes en un trabajo mancomunado toman las decisiones que dan respuesta a las situaciones particulares y del contexto, teniendo en cuenta las demandas de atención, para facilitar la identificación de las potencialidades del sujeto, las opciones educativas y los servicios que se ofertan, con el fin de garantizar la participación y la accesibilidad a las que tienen derecho.

Para tener mayor comprensión de las orientaciones pedagógicas, se recomienda leer el documento que soporta los conceptos sobre las que fueron diseñadas: **"Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo de estudiante en situación de discapacidad"**.

Objetivos

GENERAL

Presentar a las comunidades educativas conceptos y orientaciones pedagógicas relacionados con la atención educativa a los estudiantes con autismo, que permitan la reflexión al interior de las instituciones sobre el marco en el que se orienta la atención educativa en el país.

ESPECÍFICOS

Presentar elementos conceptuales a las instituciones educativas del país, que sirvan de orientación en la contextualización de las prácticas pedagógicas a estudiantes con autismo.

Proporcionar elementos para la resignificación de las prácticas pedagógicas que lideran las instituciones con estudiantes con autismo, en las diferentes modalidades del servicio educativo del país.

Proporcionar herramientas pedagógicas a las instituciones educativas que les permitan direccionar la atención a estudiantes con autismo en las diferentes modalidades educativas del servicio educativo colombiano.

Establecer elementos pedagógicos relacionados con la atención educativa de estudiantes con autismo, para que los maestros de grado, de área o de núcleo del saber contextualicen las prácticas a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de estos estudiantes.

Proporcionar elementos pedagógicos que posibiliten cualificar la atención a estudiantes con autismo, facilitando la promoción como seres multidimensionales en el servicio educativo.

Presentar un documento que sirva de apoyo en la formación inicial de maestros de escuelas normales y facultades de educación, en aspectos pedagógicos frente a la atención de estudiantes con autismo.



INTRODUCCIÓN

El presente documento ha sido elaborado con el fin de contribuir a la comprensión de las necesidades de apoyo que presentan los niños y jóvenes con autismo y contar con herramientas para la decisión sobre su futuro educativo.

En el documento se intenta plasmar los distintos hallazgos de personas, organizaciones e instituciones que han desarrollado experiencias y reflexiones sobre el fenómeno de autismo, los cuales han permitido dar una respuesta relativamente acertada al conjunto de necesidades de los niños, niñas y jóvenes con esta condición. El enfoque asumido aquí es de carácter ideográfico, en razón del cual, cada persona es considerada como un caso único con una historia familiar y personal propia e inmersa en un ambiente particular que contribuye positiva o negativamente en su crecimiento como ser humano. Por lo tanto, el rótulo de autismo sólo habla de unas características generales que permiten entender un aspecto del individuo que presenta esta condición entre otros muchos aspectos que se consideran igualmente importantes: las oportunidades de crecimiento que le ofrece su entorno, las restricciones que se le imponen, el tipo de familia en que se desarrolla, el estilo de crianza de sus padres, el ambiente educativo en el que participa y así, todos los factores que determinan a cualquier ser humano.

En primera instancia, se ha considerado pertinente describir las características de los procesos de aprendizaje que presentan diferencias significativas en el estudiante con autismo. La comprensión de estas características permite interactuar asertivamente con estas personas, en la medida en que se puede predecir su comportamiento en diferentes situaciones y orientar de manera efectiva los esfuerzos educativos.

A continuación se intenta explicar el fenómeno desde el marco de los procesos de humanización para dar al lector una visión actualizada y realista de la conceptualización del autismo e igualmente se presentan las condiciones ambientales básicas que contribuyen al desarrollo educativo de estos estudiantes.

Finalmente, se describen las condiciones personales del estudiante ligadas a su cuadro clínico que nos orientan para tomar la decisión sobre el tipo de entorno educativo que más se ajusta a sus necesidades: educación especializada o educación formal. Sin embargo, la orientación que presentamos aquí, no es más que una guía general porque son muchos los factores que contribuyen al éxito o fracaso del proceso educativo del estudiante con autismo y como ya mencionamos, el estilo parental, la calidad del entorno, etc. pueden contribuir al éxito del proceso educativo de un estudiante en educación formal a pesar de que sus características autistas correspondan a los niveles más bajos de desarrollo y, de igual manera, un estudiante con autismo de alto funcionamiento, puede fracasar en el sistema formal porque otros factores relacionados con el proceso, no contribuyan al buen desempeño de la persona en este entorno educativo.

El enfoque que enmarca esta propuesta, tanto desde su conceptualización como desde las metas y estrategias planteadas, considera los aportes a nivel mundial de las grandes asociaciones de autismo en el mundo (ANI, ASA, APNA, MAAP); pero aún más importante, es un enfoque que considera las necesidades expresadas por las mismas personas con autismo a lo largo y ancho de todo el mundo. Por fortuna, en los últimos veinte años se ha podido dar a conocer de su propia voz o de su puño y letra, lo que las personas con autismo piensan, sienten y necesitan¹. Los profesionales no deben anteponer los modelos a la realidad; es la realidad la que debe ser insumo para los enfoques de análisis e intervención que se asuman y utilicen.

Se espera que este trabajo cumpla su cometido de ampliar la comprensión del fenómeno de autismo e incorporar a un número cada vez más grande de ciudadanos a la tarea de integrar socialmente a las personas con esta condición a un mundo que no ha sido diseñado para dar respuesta a las enormes diferencias que presentan los seres humanos que habitan en éste.

Para finalizar, se comparte con todos los lectores la traducción de un poema escrito por Jim Sinclair, una de las personas con autismo que ha abordado la tarea de auto representar y abogar por el derecho a la calidad de vida de esta población a través de la asociación ANI (Autism Network International).

¹ Algunos de los artículos o textos publicados donde las personas con autismo se expresan y dan a conocer su mundo interno, son:
Peeters, Theo. El autismo. La búsqueda de un significado. En: Autismo: comprensión y explicación actual. Madrid: IMSERSO, 2001. p. 73.

Newson, Roger. Vivir con autismo. En: Autismo: comprensión y explicación actual. Madrid: IMSERSO, 2001. p. 267.

Grandin, Temple. I think in Pictures.

Williams, Donna. Aquí no hay nadie. La extraordinaria autobiografía de una niña autista. Medellín: Norma, 1992.

Shore, Stephen. Beyond the wall: Personal experiences with autism and Asperger Syndrome. Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing Company, 2003.



YO CONSTRUÍ UN PUENTE SALIDO DE NINGÚN LADO, A
TRAVÉS DE LA INEXISTENCIA Y ME PREGUNTÉ SI HABRÍA
ALGO EN EL OTRO LADO.

YO CONSTRUÍ UN PUENTE SALIDO DE LA BRUMA, A TRAVÉS
DE LA OSCURIDAD Y ESPERÉ QUE HUBIERA LUZ EN EL
OTRO LADO.

YO CONSTRUÍ UN PUENTE SALIDO DEL DESESPERO, A
TRAVÉS DEL OLVIDO Y CREÍ QUE HABRÍA ESPERANZA EN EL
OTRO LADO.

YO CONSTRUÍ UN PUENTE SALIDO DE LA DESESPERANZA, A
TRAVÉS DEL CAOS Y CONFIÉ EN QUE HABRÍA FORTALEZA
DEL OTRO LADO.

YO CONSTRUÍ UN PUENTE SALIDO DEL INFIERNO, A TRAVÉS
DEL TERROR

Y FUE UN BUEN PUENTE, UN PUENTE FUERTE, UN PUENTE
HERMOSO.

FUE UN PUENTE QUE CONSTRUÍ YO MISMO, CON SOLO MIS
MANOS COMO HERRAMIENTAS, MI OBSTINACIÓN COMO
APOYO, MI FE PARA EXPANDIRLO, Y MI SANGRE COMO
REMACHES.

YO CONSTRUÍ UN PUENTE, Y LO CRUCÉ, PERO NO HUBO
NADIE QUE ME ENCONTRARA EN EL OTRO LADO.

La siguiente es una descripción literal que hace una maestra de un estudiante suyo de 6 años, recientemente integrado a su aula de primer grado, quien presenta autismo:

“Como profesora del niño M., tengo la oportunidad de observar en él comportamientos muy diferentes en relación a los demás niños. Los primeros días de clase siempre ocupó el puesto que se le asignó, no compartía con los compañeros, se aislaba mirando láminas, cartillas y estuvo solo tanto en el salón como fuera de él.

En los últimos días tiene la compañía de un niño, a quien sigue a todas partes. Con él comparte el puesto, los descansos; cuando el niño está ocupado en sus actividades, M. recorre el salón, observa libros y luego regresa donde el mismo compañero.

No le gusta trabajar en el cuaderno, no realiza ninguna actividad, cuando encuentra algo que le gusta se lo come o se lo lleva a la boca y se enoja cuando se lo reclaman. Lloro a gritos y éste es en algunos casos el motivo para no querer estar en el aula de clase.

La clase de Educación Física la disfruta mucho: él corre sin control por el patio y se ve muy contento.

Está muy atento a la señal de salida para la casa, inmediatamente repite las recomendaciones que le hace su familia, en relación al comportamiento que debe tener mientras llega la persona que lo ha de llevar.

Lleva siempre consigo un bolso que para nada se quita de encima, el único que tiene derecho sobre ese bolso es el compañerito que lo acompaña. Cuida sus pertenencias y las hace respetar a gritos; cuando recobra sus cosas se tranquiliza. Algunos días llega al colegio muy inquieto y sensible, llorando por todo; otros días permanece en su puesto ajeno a todo lo que pasa a su alrededor”.

Resulta evidente que M. a pesar de sus elevadas habilidades para la lectura y el cálculo mental, es un niño con unas características que resultan enigmáticas, sorprendentes y en muchos casos difíciles, tanto para sus padres como para sus maestros. En muchas ocasiones representará incluso un “dolor de cabeza” para el educador, quien posiblemente se hará un sinfín de preguntas:

- ¿Qué hacer para que comprenda que su compañerito se cansará de que lo persiga?
- ¿Debo tratar de que “aterrice”, cuando se eleva?
- ¿Como lograrlo, si cuando lo llamo muchas veces me ignora?
- ¿Cómo hacer que entienda que no debe comerse la lonchera de los demás y que esto molesta a sus compañeros?
- Más aún: ¿Cómo es posible que no entienda esto tan simple, si aprendió a manejar computador y a leer prácticamente solo y logra hacer cálculos matemáticos mejor que sus compañeros?
- ¿Será que no me quiere?
- ¿Cómo convencerlo de que trabaje en su cuaderno cuando no quiere hacerlo, o cómo hacer que entre al salón?
- ¿Por qué no le darán droga para ver si mejora?
- ¿Por qué no lo mandarán a otra institución?
- ¿Será que en la casa lo han rechazado o lo han *maleducado*?

Los padres, a su vez, también se hacen una cantidad de preguntas, respecto a por qué su hijo no les cuenta nada de lo que hizo en el colegio; por qué no logra expresar claramente lo que siente, aunque tienen claro que es muy “entendido”, pues conoce los números hasta cantidades inimaginables; por qué deja a los niños jugando solos cuando los invita a jugar “play”; por qué a veces es tan tierno y otras parece tan indiferente o insensible.

M. es un niño real, hoy en día integrado en una institución educativa en 4º. grado y con un desempeño aceptable. Como él, existen y han existido millones de personas en el mundo; una parte de ellos, en algún

momento de sus vidas; recibió el diagnóstico de autismo, unos muy pronto, otros muy tarde; otros tal vez nunca fueron diagnosticados con claridad. No todos son como *M*, pues muchos no asisten a educación regular, sino a instituciones especializadas; hasta hace un tiempo algunos estaban internados (y también hoy) en pabellones psiquiátricos, pues lamentablemente no se había estudiado lo suficiente sobre el tema y el desconocimiento conllevaba a prácticas de crianza y educativas basadas en el castigo y la segregación. Muchos otros casos de autismo, como se dijo, nunca han sido correctamente diagnosticados y se han confundido con casos de retardo mental o de trastornos de personalidad.

1. CONCEPTO DE AUTISMO

El autismo, según la Autism Society of America (2000), es un trastorno de origen neurobiológico que da lugar a un curso diferente en el desarrollo de las áreas de comunicación verbal y no-verbal, las interacciones sociales y de la flexibilidad de la conducta y de los intereses.

Dicho en palabras sencillas, el autismo es un síndrome (conjunto de características), que afectan la capacidad de comunicarse y de relacionarse; además, son personas muy repetitivas tanto en sus intereses como en su comportamiento. Ninguna de estas características por sí sola da lugar al diagnóstico, sino la suma de las tres.

No se considera como un trastorno psiquiátrico o “trauma psicológico”, sino como una limitación cognitiva, puesto que procesan la información de una forma *diferente* y se le clasifica como un trastorno del desarrollo, porque desde el ciclo de los tres primeros años de vida del niño, presenta variaciones en las habilidades que típicamente se esperan. Pero no se trata de una *inmadurez* o *retraso* en la adquisición de ciertas habilidades, como puede ser el caso en el Retardo Mental. Autores, como Happé² plantean que las personas con autismo poseen un *estilo cognitivo diferente*, en lugar de un *déficit cognitivo*.

Típicamente aparece durante los tres primeros años de vida y se estima que ocurre en 1 de 1000 individuos. El autismo es cuatro veces más frecuente en niños que en niñas y no conoce límites raciales, étnicos o sociales. Los ingresos familiares, el estilo de vida y el nivel educativo no afectan la probabilidad de ocurrencia del autismo. Respecto al nivel de inteligencia y la gama de capacidades de las personas con autismo, son muy variables aunque la inmensa mayoría presentan una limitación mental asociada. En muchos aspectos sus habilidades pueden ser normales o, incluso, estar por encima de la media.

2. EL ESTUDIANTE AUTISTA

Para la atención educativa interesa conocer quién es el estudiante autista; a continuación, se describen las características ligadas al autismo, de tal manera que los educadores no se limiten a identificar los rasgos típicos que conforman el cuadro, sino que puedan entender lo que le sucede al niño, niña o joven con autismo que tienen como estudiante. Se explicará la manera como procesan la información, como se

² HAPPÉ, Francesca ¿Déficit Cognitivo o Estilo Cognitivo? Coherencia Central en Autismo. En: Autismo: Comprensión y Explicación Actual. Madrid: IMSERSO, 2001. p. 105 a 121.

comunican, como se relacionan y como aprenden. Es importante subrayar antes de iniciar este tema, que existe una gran variabilidad entre todas las personas con autismo, según su capacidad intelectual y la intensidad con que se manifiestan sus características. Se describirán las tendencias generales en la población de personas con autismo, pero teniendo presente esta variabilidad.

3. ORIENTACIONES GENERALES ASOCIADAS A LAS CARACTERÍSTICAS

3.1 Características cognitivas

Lo que se denominan *características cognitivas* se refiere a la forma como se procesa la información que recibimos del medio. Esto es, la manera como nuestro cerebro recibe, almacena y asocia los estímulos que le llegan, tanto desde el medio externo, como desde su propio cuerpo. Existen muchos modelos y teorías para analizar el procesamiento de información. El que se explicará es el modelo de Luria y las explicaciones para las personas con autismo han sido retomadas de diferentes autores, principalmente Rumsey³ y Lincoln⁴.

Este modelo considera que existen unas funciones cognitivas básicas, que son la atención y percepción, las cuales regulan la actividad mental. Una vez que las personas *enfocan* y *captan* ciertos estímulos o información, entran en juego las funciones cognitivas de segundo orden, que implican el cómo se almacena y se asocia o codifica lo que se recibe. Finalmente, las funciones cognitivas del tercer nivel que son las más elevadas de todos los humanos, se encargan de precisar la información que se ha almacenado o codificado; es la capacidad que genéricamente se denomina *pensar, razonar, analizar*, e incluyen la capacidad representacional (manejar información no sólo concreta sino abstracta, simbólica, ficticia) la capacidad inferencial (sacar conclusiones a partir de situaciones o hechos), el razonamiento verbal (pensar en palabras), la generación de hipótesis (ideas propias acerca del por qué de diferentes situaciones). En todos estos niveles se han encontrado variaciones en las personas con autismo comparadas con el procesamiento de información de la mayoría de personas:

Respecto a las funciones cognitivas básicas de atención y percepción, reguladoras de la actividad mental, se ha encontrado que las personas con autismo presentan las siguientes características:

- **Atención.** En las personas con autismo se han encontrado dos características en su forma de atender a los estímulos, que son importantes de mencionar: en primer lugar, presentan lo que se ha denominado **atención en túnel, sobreselección de estímulos**, o también **atención altamente selectiva**. Esto significa que las personas con autismo se sobreenfocan en algunos aspectos de los estímulos, tal como si hicieran *zoom* con una cámara fotográfica, o como si tuvieran unos binóculos

³ RUMSEY, Judith. Neuropsychological Studies of High-Level Autism. En: Schopler, Eric y Mesibov, Gary (Ed). High-Functioning individuals with Autism. New York: Plenum Press, 1992. p. 41 a 64.

⁴ LINCOLN, Alan; Mark H. Allen y Angela Kilman. Intellectual Abilities. En: Schopler, Eric y Mesibov, Gary (Ed). Learning and Cognition in Autism. New York: Plenum Press, 1995. p. 89 a 117.

permanentes. Por su propia voluntad no logran atender a la integridad de elementos que conforman un objeto, persona o situación, sino que se centran en algo en particular: el color, el brillo, el movimiento, el sonido. En segundo lugar muestran **lentitud para cambiar rápidamente el foco de su atención**, como si no fuera efectivo el mecanismo por el cual se elimina el *zoom* -en el ejemplo de la cámara fotográfica-, o por el cual una persona se quita los binóculos cuando desea mirar en conjunto. Una consecuencia de esta atención en túnel y de la lentitud en el viraje de focos de atención, es que perciben principalmente detalles de lo que enfocan y esto puede ser una fortaleza para algunas tareas como el dibujo, rompecabezas, entre otros; pero también los lleva a percibir las actividades, las personas y situaciones sociales de una manera parcial: como un conjunto de detalles, en lugar de un todo, cuyo significado solo es apreciable en su conjunto. Otra consecuencia, observada frecuentemente en las personas con autismo, es la de una aparente sordera, pues cuando fijan su atención en algo no pueden responder rápidamente a un estímulo auditivo que proviene de otro lugar.

- **Percepción.** En relación a las sensaciones (auditivas, visuales, táctiles, olfativas, vestibulares, propioceptivas), se ha encontrado un procesamiento diferente en dos sentidos. Por un lado, presentan **hiper o hipo sensibilidad sensorial**, lo mismo que algunos autores denominan **variabilidad en la modulación sensorial**. Esto significa que su umbral para la sensación puede ser muy bajo o muy alto. En algunos casos son hipersensibles a nivel auditivo, como si les faltaran los filtros naturales que los demás tienen para captar y tolerar los ruidos de lo que los rodea, o como si una emisora estuviera “mal sintonizada” . Por tanto, estímulos que para la mayoría son naturales pueden ser molestos o incluso dolorosos para una persona con autismo. Es frecuente que rechacen o sientan temor por el ruido de la olla a presión, la licuadora, el secador, el llanto de otros, ciertos tonos de voz o ciertas melodías, bullicio de muchas personas, entre otros. De ahí que se tapen los oídos o que eviten lugares donde hay estos estímulos. Es lo mismo que cualquiera otra persona hace, si está junto a un amplificador que está a todo volumen y además con una emisora mal sintonizada; o si en una reunión muchas personas se le acercan y le hablan simultáneamente. La diferencia es que para ellos esta sensación puede ser permanente o casi permanente.

Algunas personas con autismo presentan hipersensibilidad visual y por esto pueden rechazar estímulos visuales como luces (principalmente las de neón, las cuales al parecer las perciben con el parpadeo típico que nosotros vemos cuando están fallando), brillos de joyas o elementos metálicos, contrastes agudos de luces y sombras. En consecuencia pueden cerrar los ojos, tapárselos o mirar de reojo, para atenuar la sensación. Según han reportado personas con autismo, la característica típica de evitar el contacto visual se explica en parte porque las personas sin autismo realizan muchos gestos con la cara, mueven los ojos constantemente y esto les resulta excesivo y molesto.

Si su hipersensibilidad es de tipo táctil, pueden rechazar algunas caricias, algún tipo de ropa, materiales de trabajo como plastilina, pegante; el arreglo del cabello o de uñas puede ser muy molesto para ellos. Los que presentan hipersensibilidad olfativa o gustativa pueden presentar problemas muy frecuentes en la alimentación y aceptar solamente ciertos alimentos.

También se presentan casos completamente opuestos respecto a la sensibilidad y es cuando el umbral de estimulación es demasiado elevado. En este caso, pueden reaccionar como si ciertos estímulos no existieran. Es muy frecuente la elevada tolerancia al dolor en las personas con autismo o, como se mencionó antes, la aparente sordera. Sin embargo, es claro que sus receptores sensoriales y sus oídos están sanos, como lo comprueban los exámenes que les realizan. Lo que es diferente es la forma *como perciben*.



Este tipo de modulación sensorial puede variar, así que no todos los días pueden mostrarse igualmente hipersensibles o necesitados de cierto tipo de estimulación.

Otra característica perceptual relevante en las personas con autismo es la **sobreselección sensorial**. Consiste en la atracción intensa por algunos estímulos. En este caso, buscan los objetos o actividades que les provean cierto tipo de sensación. Por ejemplo, un niño pequeño con autismo puede hacer girar incesantemente las llantas de un carro de juguete, por la fascinación que le produce el efecto giratorio visual; otro puede insistir en golpear un objeto sobre la mesa, por el efecto auditivo resultante; otro más busca pinturas, detergentes y diversos elementos con olor fuerte, para regarlos y percibir su aroma. La realización repetida de alguna de esas acciones, es lo que se denomina **autoestimulación** y se sabe que genera un efecto placentero o de relajación momentáneo. Para cualquier persona, con o sin autismo, el concentrarse en estímulos de naturaleza repetitiva hace que se aisle del contexto o que se relaje, como cuando alguien se mece, mira un péndulo, mira el agua, o incluso se concentra en la propia respiración. Entonces, la diferencia es que la persona con autismo se estresa más a menudo por un entorno que le resulta sobrecargado de estímulos o impredecible y rápidamente aprende a autoestimularse, sobreseleccionando ciertas sensaciones que le sirven de escape a las molestias ambientales.

Las funciones cognitivas de segundo orden, que permiten asociar y procesar la información, también muestran características particulares en las personas con autismo:

- **Memoria:** es una fortaleza, en especial la de tipo visual, la cual frecuentemente es fotográfica. Las imágenes almacenadas difícilmente las borran. Tienen facilidad para aprenderse fácilmente secuencias o información con cierto patrón fijo (por ejemplo: capitales, fechas, pasos de un procedimiento para manejar diferentes equipos).
- **Asociación:** son varias las características de las personas con autismo en esta función. La principal y con más evidencias, es que presentan **pensamiento visual**. Nadie mejor que uno de ellos, para que lo explique.

Temple Grandin es conocida mundialmente por sus diseños de aparatos para el ganado y porque es una persona con autismo que ha publicado su propia experiencia, permitiendo conocer su *mundo interno*. En uno de sus libros, dice⁵:

"Yo pienso en imágenes. Las palabras son como una segunda lengua para mí. Yo traduzco tanto las palabras habladas como las escritas, en películas a todo color, completas con sonido, que ruedan como una película de una videocámara en mi cabeza. Cuando alguien me habla, sus palabras instantáneamente se traducen en imágenes. Los que piensan basados en el lenguaje encuentran este fenómeno difícil de entender, pero en mi trabajo como diseñadora para la industria del ganado, el pensamiento visual es una ventaja tremenda".

A su vez, se ha estudiado este tipo de procesamiento y se ha encontrado que es de tipo **simultáneo**. Esto significa que son hábiles para procesar información que reciben de una sola vez y en cambio se les dificulta procesar información que reciben en secuencia. Esto explica que su procesamiento visual y visoespacial es muy superior, pues las imágenes se mantienen; en cambio su procesamiento auditivo es más lento, pues el significado solo se obtiene al final de una secuencia de estímulos auditivos.

Últimamente se ha prestado mucha atención a lo que se denomina **Coherencia central**. Este término lo acuñó Uta Frith, una investigadora del autismo, para referirse a la tendencia cotidiana de procesar la información que se recibe dentro de un contexto en el que se capta lo esencial; esto es, se une la información alrededor de lo que resulta esencial para darle más sentido, en detrimento de la memoria para los detalles. Por ejemplo, cuando se lee un libro, se recuerda fácilmente lo esencial, pero se pueden olvidar muchos detalles. Por esta misma tendencia, se puede recordar más fácilmente material con sentido (lo asociamos), que material sin sentido. Frith y Happé han profundizado en este tema y sugieren que las personas con autismo

⁵ GRANDIN, Temple. Thinking in Pictures. And other reports from my life with autism. New York: Doubleday, 1995, p. 17.

muestran un **procesamiento centrado en los detalles**, en el que captan y recuerdan los detalles en detrimento de un significado global y contextualizado⁶.

Las funciones cognitivas del tercer nivel, como se mencionó antes son las denominadas como funciones superiores, referidas a pensar y analizar. Al respecto, en las personas con autismo se puede resaltar:

- **Capacidad o competencia representacional.** Las personas con autismo tienen un nivel de **pensamiento concreto y baja capacidad representacional y de simbolización**: en un niño, niña pequeños con autismo puede apreciarse su dificultad para jugar con elementos simulados, como por ejemplo utilizar un plato *representando* un sombrero; un niño o niña mayor puede tener dificultades para un juego de roles en el que se asume el papel de otro. Los adolescentes y adultos, aún con capacidad intelectual alta y formación académica, tienen dificultad para comprender metáforas, que son simbolismos verbales. Es necesario un proceso de enseñanza explícita de los dobles significados, comenzando en muchos casos por enseñarles a realizar juego simbólico. Al tener presente el proceso de representación del estudiante autista, es posible favorecer el desarrollo de habilidades abstractas.
- **Competencia inferencial.** Su pensamiento es de tipo **deductivo** principalmente, no de tipo **inductivo**: son buenos para aprender reglas, normas y fórmulas que luego aplican a las situaciones; pero se les dificulta evaluar por sí mismos la información no explícita, determinar que está ocurriendo, o qué es lo mejor. Esto puede reflejarse en su perfil desigual de habilidades: Santiago, por ejemplo, es un joven con autismo de 13 años que cursa octavo grado; es sobresaliente en informática y en juegos de video, pero al mismo tiempo es rechazado por sus compañeros, pues en el recreo no sabe *como* interactuar y se dedica a seguirlos o imitarlos, en un intento de actuar como ellos. La informática se basa en un conjunto de reglas fijas y finitas de cómo manejar un computador, en cambio la vida social requiere de un análisis permanente del contexto para determinar los comportamientos más adecuados.
- **Flexibilidad mental.** Las personas con autismo tienden a perseverar en la misma explicación, estrategia, o respuesta, así haya sido o no apropiada o exitosa. Es difícil para ellos cambiar por sí mismos a una nueva explicación o plan de acción. En su cerebro existe una especie de *disco rayado*; requieren de una guía explícita de *qué* hacer y *cómo*, en lugar de simplemente recibir consecuencias negativas o llamados de atención de las demás personas. En el caso mencionado de Santiago, ha perseverado en la estrategia inapropiada de imitar y perseguir a sus compañeros y no le han servido de nada las burlas o rechazo a las cuales ha estado expuesto.
- **Competencia para planear y para auto-monitorear e inhibir respuestas inadecuadas.** Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognoscitivas que permiten anticipar y planear metas, automonitorear el cumplimiento del plan (esto es, mantener presente el objetivo que se persigue sin desviarse a objetivos secundarios), hacer

⁶ HAPPE', op cit

ajustes o cambios si se requieren para cumplir la meta y evaluar los resultados. Se consideran el producto de todas las demás funciones cognitivas y constituyen la máxima evolución del cerebro del hombre, en función de regular el propio comportamiento y de alcanzar las metas personales. Como ya se mencionó, las personas con autismo tienden a ser poco flexibles y por esto pueden necesitar apoyos externos o de un procedimiento específico para enseñarles a planear, seguir el plan y, principalmente, para hacer cambios o flexibilizarse.

3.2 Características de comunicación

Es necesario introducir este apartado explicando las diferencias existentes entre la población con autismo, respecto a la comunicación. Un subgrupo, aproximadamente el 50%⁷, no llega a adquirir un lenguaje funcional, siendo denominados como No-verbales y requieren de un sistema de comunicación alternativo. La otra mitad es la población verbal, sobre la cual se mencionarán la mayor parte de las características.

- **Fonología o articulación.** En términos generales, las personas con autismo no presentan dificultades en la articulación propiamente dicha. Las que no hablan no demuestran dificultades en los órganos fonoarticuladores; si no hablan es por otra razón. Jim Sinclair, una persona con autismo, dice:

“Debido a que yo no utilizaba el lenguaje para comunicarme hasta que tuve 12 años, existía una duda considerable acerca de si yo lograría aprender alguna vez a funcionar independientemente. Nadie podía adivinar cuanto comprendía, porque yo no podía decir lo que sabía. Y nadie adivinaba la cuestión crítica que yo no sabía, la conexión que faltaba de la cual dependían tantas cosas más: yo no me comunicaba hablando, no porque fuera incapaz de aprender a usar el lenguaje, sino debido a que yo simplemente no sabía para que era que se hablaba... Yo no tenía idea que esta podía ser la forma de intercambiar significados con otras mentes”⁸.

- **Prosodia o entonación.** La mayoría de personas con autismo verbal muestra una entonación o *acento* diferente, melodioso, como si fuera extranjera o muy similar a las tiras cómicas, o muy monótona; lo curioso es que lo mismo sucede en cualquier idioma. Algunos pueden hablar atropelladamente, dificultando a veces que su interlocutor les comprenda. Así mismo, pueden hablar a un volumen muy bajo o variar en diferentes momentos el tono de voz, pasando de muy agudo a muy bajo. Los casos más leves, como en el Síndrome de Asperger, pueden no presentar ninguna de estas alteraciones.

⁷ Belinchón, Mercedes. Lenguaje y autismo: hacia una explicación ontogenética. En: Autismo: comprensión y explicación actual. Madrid: IMSERSO, 2001. p. 155 a 193.

⁸ SINCLAIR, Jim. Bridging the Gaps: An Inside-Out View of Autism (Or, Do you know What I don't Know?). En: Schopler, Eric y Mesibov, Gary (Ed). High-Functioning individuals with Autism. New York: Plenum Press, 1992. p. 294

- **Sintaxis o gramática.** La formación de frases simples puede ser apropiada, pero tienden a repetir las frases tal como las escuchan, por lo cual es frecuente la reversión de pronombres; por ejemplo, pueden decir “*quiere galletas*”, en lugar de “*quiero galletas*”, o “*esta es TU lonchera*”, en lugar de “*esta es MI lonchera*”. Las frases muy largas pueden ser difíciles de organizar para ellos, dando la apariencia de un discurso ilógico; pero quienes conocen de cerca al niño o la situación que está tratando de expresar, saben que no es ninguna incoherencia sino una mala secuenciación. Al igual que se mencionó en la articulación, las personas con Síndrome de Asperger pueden tener una sintaxis perfecta.
- **Comprensión y semántica.** El lenguaje referido a cosas concretas (objetos, actividades, hechos), es equivalente a los niños y niñas de su misma edad mental, pero el lenguaje figurativo o referido a emociones e ideas es deficiente. La comprensión mejora cuando la frase es corta y concreta, pues como se señaló anteriormente, el procesamiento auditivo, de tipo secuencial, es una debilidad. La comprensión empeora cuando la frase es extensa y muy *adornada* o ejemplificada. En situaciones experimentales, los niños con autismo que pueden hablar, han mostrado capacidad para identificar emociones en fotografías de personas con diferentes expresiones faciales, con una habilidad similar a la de otros niños y una capacidad lingüística equivalente⁹. Pero en el medio natural, en donde la manifestación de emociones se produce en contextos y situaciones aún más complejas, los niños y niñas con autismo de mayor capacidad intelectual, muestran dificultades para interpretar correctamente las emociones y sentimientos de las personas, así como para identificar las situaciones sociales que dan lugar a tales emociones.
- **Conversación y pragmática.** En todos los seres humanos el lenguaje tiene una función social desde sus primeros momentos del desarrollo. Mucho antes de que un niño hable, ya se comunica, o sea, se hace entender. Los niños que no presentan autismo dan muestras claras de querer expresarse; muestran interés en comunicarse en dos tipos de situaciones: en primer lugar, cuando desean *obtener* algo. En este caso, señalan con el fin de que el adulto les entregue o les de acceso a lo que desean. En segundo lugar, se comunican cuando desean *expresar o compartir una idea o apreciación* de algo, pero no para obtenerlo. Este es el caso cuando señalan un avión que pasó y les llamó la atención (no es para pedir el avión), o cuando señalan el árbol de navidad porque les parece bonito (acompañan el señalar de algún gesto de admiración), o muestran una señal en su pierna donde se golpeó (está *contando* una experiencia). Pero en el niño y la niña con autismo no ocurre lo mismo, puesto que se limitan a *pedir*. Cuando ya hablan, las personas con autismo son muy reservadas con sus ideas, es difícil sostener una conversación con ellos pues rápidamente dejan solo a su interlocutor, o insisten en imponer sus temas de interés.
- **Lenguaje no verbal.** La comunicación contiene elementos verbales y no verbales. Estos últimos incluyen la mirada, la sonrisa, la actitud corporal y los gestos naturales,

⁹ SIGMAN, Marian y CAPPS, Lisa. Niños y niñas autistas. Madrid: Morata, 2000. 327 p.

los cuales son tan importantes como las palabras mismas a la hora de comunicarnos con alguien. Las personas con autismo son en general *inexpresivos* a nivel gestual, sostienen poco la mirada, les cuesta emplear al mismo tiempo el lenguaje verbal y no verbal y también tienen dificultad para comprender el lenguaje gestual de los demás. De hecho, pueden sentirse incómodos o *despistados* con personas demasiado gestuales, pues no saben si atender a su mensaje verbal (lo cual de por sí les resulta difícil) o a sus gestos. También les pueden parecer graciosos los gestos de la cara y algunos, incluso, buscan molestar a ciertas personas para apreciar su ceño fruncido, o su enojecimiento (tal como si accionaran un muñeco de cuerda para hacerlo mover).

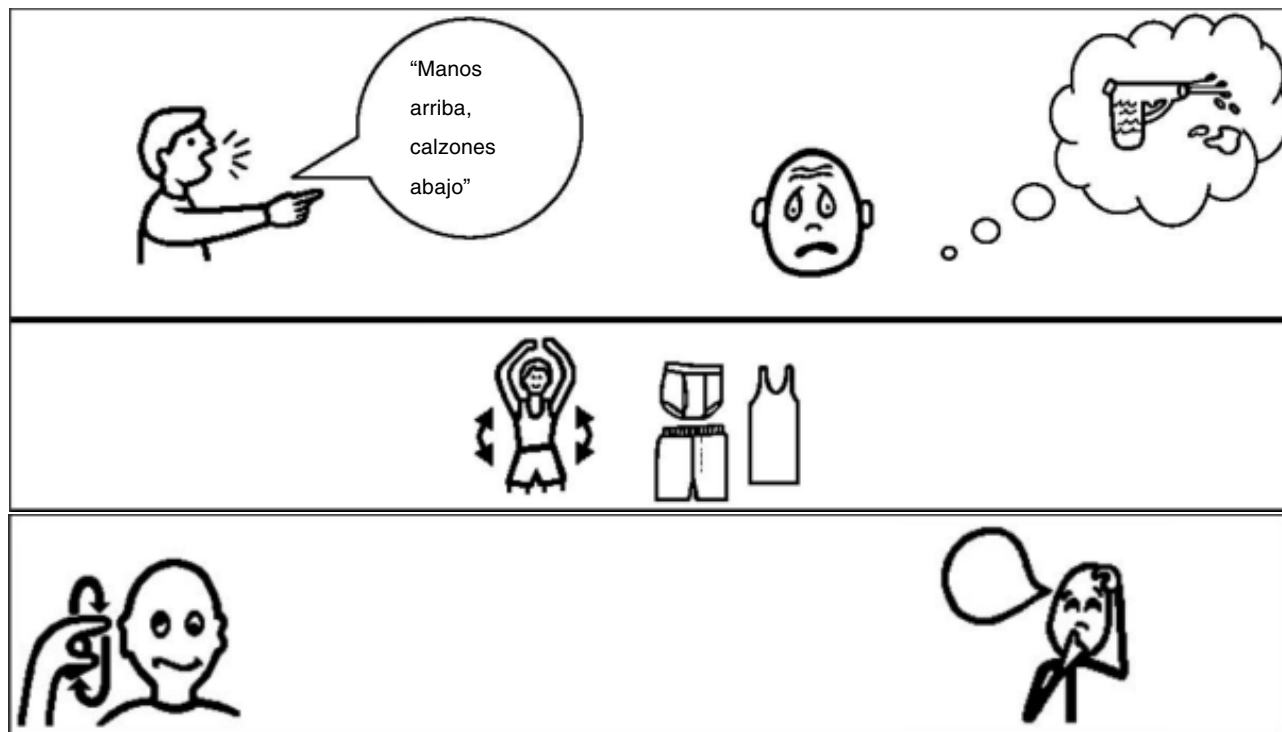
3.3 Características sociales y emocionales

La Teoría de la mente es una competencia que otorga a las personas la capacidad de entender las emociones y pensamientos de los demás. Aproximadamente a la edad de cuatro años, los niños naturalmente comprenden lo que significa tener mente: se dan cuenta que las personas pueden pensar, saber, creer o sentir de forma diferente. Un niño pequeño no dice mentiras, pues simplemente asume que el adulto *sabe* lo mismo que él. Cuando comienza a mentir, o a ocultar información, es porque ha hecho un gran descubrimiento: la otra persona *no sabe* lo que él sabe, de tal forma que no tiene porqué enterarse de que está mintiendo.

Esta es una teoría implícita, puesto que el niño no la ha formulado con palabras, pero actúa basándose en tales principios. La vida social y las relaciones interpersonales se basan en esta habilidad innata. Es por esta Teoría de la mente, que la mayoría de las veces no se dice a los demás lo que se piensa de ellos (se *sabe* que pueden *sentirse* mal si se hace); también es por esta Teoría de la mente que se cambian las palabras según con la persona que se esté, pues se anticipa lo que conocen o no de la información que se les da. Todo el tiempo se están analizando las actitudes de los demás y se puede saber por sus gestos y actitudes si están tristes o enojados, e incluso se puede inferir por el contexto qué es lo que les ha sucedido. Es cierto que para todos los seres humanos las interacciones sociales son un asunto complicado, unas personas son más exitosas que otras en esta materia, pero en términos generales todos tienen la capacidad de desarrollar empatía (ponerse en el lugar del otro) y deducir lo que es más o menos apropiado hacer o decir en un momento en particular, según lo que se quiere lograr.

Pero no sucede lo mismo en las personas con autismo. Ellas no desarrollan naturalmente la Teoría de la mente como los demás niños y carecen de esa psicología intuitiva que permite a otros sujetos ser empáticos y entender los diferentes puntos de vista. Después de revisar las características cognitivas de las personas con autismo, no es de extrañar que presenten esta dificultad. La vida social y el comportamiento de las personas está lleno de elementos, la mayoría de ellos implícitos, que en su conjunto llevan a las personas a formarse ideas o hipótesis, es decir, teorías. Cuando se habla con alguien, simultáneamente se atiende a sus gestos, su entonación de voz, sus palabras y todo ello se cruza en la mente, hasta llegar a pensar en por qué dice lo que dice o qué será más apropiado responderle. Entonces, si sólo se enfocó la atención en un elemento, en uno sólo, por ejemplo en la línea de expresión que sube y baja en su frente cuando habla, o si sólo se fija ésta en cómo abre y cierra sus ojos, sin integrar esta información con los demás elementos, sería difícil, por no decir imposible, poder interpretar lo que le ocurre y responderle como correspondería. La

sobreselección de estímulos ya mencionada en el punto 1.2, así como la tendencia a fijarse en detalles antes que encontrar el significado de un todo, de la mano con la pobre habilidad inductiva, son diferentes niveles explicativos de la dificultad que manifiestan las personas con autismo para desarrollar la Teoría de la mente. Incluso se ha empleado para ellos el término *Ceguera mental*. Se requiere de procesos guiados muy detallados y con metodologías especiales para que hagan avances en este aspecto.



El ejemplo de la caricatura es real. Corresponde a un niño con diagnóstico de Síndrome de Asperger que asistía a un preescolar regular. El compañero dice un estribillo común, cuya intención probablemente no sea sino hacer reír al otro o buscar interacción. El niño con autismo no interpreta esto, sino que *cree* que literalmente le va a disparar si no se baja los pantalones, por lo que, acto seguido, efectivamente sube las manos y se los baja. Esto conduce a la burla de sus compañeros, pero a distancia lo que aprecia la maestra es un niño que súbitamente se baja los pantalones, razón por la cual llaman a la madre y le plantean que el niño no puede continuar en la institución por exhibicionista. Esto, que parece un chiste, es uno de tantos ejemplos que corresponden a la dificultad de la persona con autismo para *leer* las intenciones, creencias o puntos de vista de los demás. Es lo que se ha denominado ausencia de Teoría de la mente.

Sin embargo, como aclaran Sigman y Capps¹⁰, la deficiencia social a que da lugar la limitación para atribuir estados mentales, no es una deficiencia global, puesto que no todas las interacciones dependen de ella. La formación de vínculos emocionales no tiene por qué verse afectada, aunque sí se altera la capacidad de empatizar con los estados mentales de los demás. Esto significa que las personas con autismo *si* pueden sentir afecto por diferentes personas, pero la calidad de la interacción tiene características diferentes.

¹⁰ SIGMAN, Marian y CAPPs, Lisa, OP. CIT.

El déficit en Teoría de la mente de las personas con autismo puede apreciarse tanto desde su comportamiento cotidiano hasta sus interacciones sociales. Los siguientes son ejemplos de las categorías que mencionan Baron-Cohen y Howlin¹¹ (1993), los cuales provienen de experiencias del equipo terapéutico de la Fundación Integrar con niños del espectro autista. Todos ellos dan cuenta de las diferentes manifestaciones del déficit de Teoría de la mente en personas con autismo en la vida cotidiana.

- **Reconocimiento de los sentimientos de otras personas.** Felipe tiene 10 años, está en grado 3º. Se acerca a un compañero y lo agrede porque es feo y huele mal. Es un niño muy hipersensible olfativamente. Demuestra en el ejemplo la dificultad para ponerse en el lugar del otro y darse cuenta de lo que su compañero puede sentir al ser agredido por tales motivos.
- **Tener en cuenta lo que las personas conocen.** Jenny, de 13 años y de grado 5º, estaba en clase de educación física. Se le desataron los cordones de sus tenis, por lo que se queda atrás del grupo, pero no dice ni hace nada. El profesor le hace un llamado de atención por haberse retirado del grupo y la niña se enoja porque le parece injusto. Ella no tiene en cuenta que él no *sabía* el motivo por el que ella se había alejado.
- **Lectura de intenciones.** La profesora saluda a David, “*Hola gordito*”, siendo esta una expresión que ella utiliza con frecuencia. El niño se enoja y le dice “*No me digas así, yo no soy gordito, odio que me digan gordito*”. El niño no capta que la intención de tal saludo es emplear un término cariñoso, más aún cuando en realidad el niño no es gordo, por lo que la intención lógicamente no era describirlo sino interactuar con él.
- **Interpretar el nivel de interés del oyente respecto del propio discurso.** Es mitad de año, Carlos está en el salón de clase y de pronto comienza a hablar repetitivamente sobre la navidad y la decoración que hará de su árbol. Evidentemente, no es el momento apropiado pero él insiste, desconociendo lo inoportuno y descontextualizado de su comentario.
- **Anticipar lo que los demás pudieran pensar sobre las propias acciones.** La profesora había dicho que todos deberían traer a clase una hoja marcada con su nombre. Mariana no lo había recordado, así que al momento de la profesora pedir las hojas, quitó la de su compañero y se la entregó a la maestra. No cae en cuenta que es inapropiado por muchas razones: la hoja que entrega no va con su nombre, no es apropiado quitar la tarea a su compañero, lo hace frente a todo el grupo así que es más que evidente que no es su tarea. Pero Mariana no analiza su acción desde el punto de vista de los otros.

¹¹ BARON-COHEN, Simon y HOWLIN, Patricia. El déficit de la Teoría de la mente en Autismo: algunas cuestiones para la enseñanza y el diagnóstico. En: Siglo Cero. Nov - Dic 1993, No. 150, Vol. 24 (6). p. 19.

- *Comprender malentendidos.* Mientras juegan fútbol, unos niños le quitan a Daniel el balón. Él se enoja y va a golpear a un niño que estaba sentado y no tenía nada que ver con el evento. La maestra procura hacerlo reflexionar sobre su comportamiento y hacerle ver que tal niño no hizo nada. A pesar de esto, Daniel persiste en explicar que le quitaron el balón y tenía rabia. Se le dificulta tener una visión alterna de la situación.
- *Engañar o comprender el engaño.* Andrés está en recreo con sus compañeros, cuando encuentran una billetera en el suelo. Los niños, con mala intención, sacan el dinero y mandan a Andrés a entregar la billetera al maestro, quien lo hace no considera las consecuencias que esto puede traer, ni el engaño de que está siendo objeto.
- *Comprender los motivos subyacentes a las acciones de las personas.* Se le pregunta a Mateo, de 14 años, por qué cree que se casa la gente al ser adulta. Responde “bueno, porque les da pena”.

Como es de esperarse, estas dificultades sociales generan con frecuencia rechazo de sus compañeros, les hacen objeto de burla e incluso de castigos y reconvenciones verbales. Todo ello no contribuye a mejorar su funcionamiento y por el contrario, de manera acumulativa generan en la persona autista ansiedad y baja autoestima. Así pues, si bien el autismo no es un problema de naturaleza psicológica o psiquiátrica, sino un patrón diferente de desarrollo, pueden llegar a presentar problemas emocionales en caso de no contar de manera continuada con los siguientes tipos de apoyo¹², que constituyen factores de protección:

- *Apoyos Naturales.* Los compañeros y en general pares del mismo ciclo de vida son necesarios como referente de los comportamientos esperados y como facilitadores o mediadores al exponerse a diferentes situaciones.
- *Apoyos tecnológicos.* Es necesario ser creativos para enseñar comportamientos socialmente apropiados y para que la persona con autismo comprenda el punto de vista del otro. Se puede recurrir a videos, grabaciones, guiones sociales, secuencias gráficas, entre otros, para facilitar el aprendizaje de conductas.
- *Servicios.* Los programas educativos y actividades sociales y recreativas desde temprana edad resultan fundamentales para promover el crecimiento de la persona con autismo.

A manera de ejemplo de lo que significan estas características relacionadas con la Teoría de la mente, presentamos el resumen de una conferencia dictada por Jim Sinclair, persona con autismo de alto funcionamiento, quien refleja a través de sus palabras el impacto de su condición en su relación con las personas no autistas:

¹² Los tipos de apoyo que se mencionan a continuación son los considerados por la AAMR (Asociación Americana de Retardo Mental) en su conceptualización del 2002 acerca de la discapacidad cognitiva, pero que pueden constituir una clasificación válida de los tipos de apoyo requeridos por cualquier persona en un momento dado de su vida, ya sea en situación de discapacidad o con un funcionamiento promedio.

“DÉFICITS COGNOSCITIVOS, COMUNICATIVOS E INTERPERSONALES DE LAS PERSONAS NO AUTISTAS

JIM SINCLAIR

Para empezar, es necesario reconocer que las personas no-autistas son individuos únicos, así como lo son las personas autistas y eso hace que haya una gran cantidad de variación individual en las personalidades y comportamientos en las características que comúnmente se observan en muchos no-autistas. Esto no significa que todos tengan estas características o que las presenten en el mismo grado.

Sin embargo, cualquiera que se enfrente con un gran número de personas no autistas, ciertamente encontrará muchos ejemplos de estas características y comportamientos.

Los déficits cognoscitivos de los no-autistas incluyen distorsiones sensoriales, distorsiones de memoria e impedimentos para evaluar la realidad. Los no-autistas tienden a filtrar sus impresiones sensoriales a través de sus expectativas, produciendo una percepción distorsionada, aún en el momento en que el estímulo está siendo directamente experimentado por la persona. Esta distorsión es mantenida y muy frecuentemente exagerada en la memoria, así las memorias que los no autistas tienen de un evento pueden ser muy diferentes de las de otra persona que está percibiendo el mismo evento en el mismo momento, lo cual a su vez puede ser significativamente diferente de lo que realmente está ocurriendo. Más aún, los no autistas tienden a ser inconscientes de sus distorsiones sensoriales y de memoria y creen que su percepción y su memoria son confiables y son compartidas por los otros.

Los patrones de comunicación de los no-autistas son extraordinariamente difíciles y frecuentemente ineficientes. Muchos no-autistas parecen tener un mínimo concepto de la comunicación y están convencidos de que un intercambio de comunicación efectiva ha ocurrido meramente porque un montón de palabras han sido pasadas de una persona a otra y viceversa. Por otra parte mucha comunicación verbal tiene un doble sentido y un significado que es diferente de (y a veces completamente contradictorio) el significado actual de las palabras a través de las cuales se está llevando a cabo la comunicación. Las personas no-autistas con frecuencia usan las palabras sin cuidado y fallan en la verbalización de mensajes importantes y, además, esperan que los otros entiendan lo que quieren decir, aun cuando esto no sea lo que hayan dicho. Esto tiene implicaciones muy interesantes para la teoría de la mente de las personas no autistas.

La combinación de la comunicación imprecisa con la distorsión de la memoria de comunicaciones previas puede llevar a severas dificultades en los intentos por trabajar y convivir con las personas no autistas. Algunos ejemplos de estos problemas típicos serán discutidos a continuación:

La interacción social de los no-autistas parece estar conformada por algunos déficits fundamentales en su auto-conciencia, evaluación de la realidad, comunicación y teoría de la

personalidad. Algunas consecuencias comunes de estos déficits son: las personas no-autistas mantienen relaciones en las cuales sus necesidades no están siendo llenadas (y más aún ellos pueden estar siendo heridos); las personas tienen (o creen estar teniendo) relaciones, en las que hay poco o ningún entendimiento compartido entre ambas partes de la relación; tienen relaciones con personas con las cuales tienen muy pocas bases para relacionarse, simplemente porque esas personas están ahí, cerca de ellas; tienen relaciones con personas que realmente no conocen, simplemente por llenar la necesidad de tener una relación; le dan un gran valor a una relación y de repente, en respuesta a cambios en la circunstancia que son externas a la relación y a sus partes, abruptamente tratan la relación y a la otra persona como prescindible y reemplazable; y, finalmente, tienen una aproximación general a las relaciones, que hace que las personas sean encajadas dentro de “relaciones automáticas” con papeles predefinidos (tales como padre, hijo, esposa, vecino, amigo) sin considerar que ellos son personas.

Jim Sinclair es una persona autista graduada en Psicología. Actualmente tiene 38 años y es miembro fundador de ANI, una organización internacional dirigida por personas autistas para apoyar a personas autistas.

Este artículo es un resumen de su conferencia presentada en el Congreso “MAAPING The Future” realizado en Indianápolis (USA), en septiembre de 1995.

4. EL PROCESO DE HUMANIZACIÓN

Hasta ahora se ha descrito la manera como las personas con autismo procesan información, se comunican y se relacionan. Pero en realidad, ¿Cómo se explican todas esas características? ¿De dónde proviene el autismo? El autismo puede explicarse desde diferentes niveles y enfoques.

Cuando Leo Kanner escribió en 1943 el artículo *Trastornos autistas del contacto afectivo*¹³, en el cual describe las características de 11 sujetos con autismo, las explicaciones que se dieron durante los veinte años siguientes, se caracterizaron por estar influidas por teorías de tipo psicoanalítico que, por entonces, predominaban en la Psicología y Psiquiatría. La descripción del tipo de padres de los casos de Kanner favoreció la hipótesis de los *Padres refrigerador*; se pensaba que por ser muy intelectuales y fríos no generaban lazos afectivos adecuados con el niño y de ahí que se trastornara su personalidad, conformándose una severa perturbación emocional. Esta hipótesis no se ha podido confirmar en los años siguientes de cuidadosa investigación, pues es claro que existen personas con autismo en todo tipo de lugares y familias, independientemente de lo fuertes que sean los lazos afectivos o lo deseado o no del niño. Incluso, tal postura condujo a plantear la necesidad de separar al niño del entorno familiar como medida terapéutica. Hoy se sabe que esta segregación acentuó las dificultades de estas personas, a la par que la culpa en los padres.

¹³ KANNER, Leo. Trastornos autistas del contacto afectivo. Siglo Cero, Sep-Oct, Vol. 149, vol 24 (6), 1993; p.10.

A partir de la década del 60 la investigación neurobiológica y psicológica se intensificó. Gracias a ello hoy se cuenta con más datos y enfoques explicativos que contribuyen a definir mejor los apoyos referidos por las personas con autismo y sus familias, que no son compatibles con la segregación.

Las explicaciones biológicas del autismo se centran en la *etiología* (causa u origen) o en la *fisiología* (el funcionamiento que varía a consecuencia de tal causa). Debido a la variedad conductual de todas las personas que conforman el espectro autista, lo más probable es que no exista un mecanismo único de explicación, sino que se presenten subgrupos en relación a la etiología, por lo que en unos casos se aprecia más claramente afectada la interacción social, en otros tiene más peso la característica de inflexibilidad y en otros las alteraciones sensoriales. Al respecto, Riviére (1997) según la cual diferentes agentes causales pueden producir trastornos en un mismo conjunto de vías y centros nerviosos, plantea la *Hipótesis de las vías comunes*.

Una teoría sugiere que existe un funcionamiento inadecuado de los genes que regulan la formación del sistema nervioso entre el tercer y séptimo mes de desarrollo embrionario, produciendo una *neurogénesis* excesiva, mas que escasa. Este programa genético defectuoso da lugar a paquetes hiperdensos de neuronas hallados en diversas investigaciones.¹⁴ En efecto, se han encontrado en autopsias de personas con autismo, alteraciones **microestructurales** en el cerebelo y en diferentes zonas del cerebro. Esto da lugar a una **fisiopatología** neurológica, por una limitación funcional de los circuitos neuronales entre el lóbulo frontal, sistema límbico y cerebelo. Esta alteración en los circuitos neuronales no es apreciable en los exámenes neurológicos como el TAC (Tomografía Axial Computarizada), RMN (Resonancia Magnética Nuclear) o EEG (Electroencefalograma), pues, como se ha mencionado, sólo es apreciable en autopsias que examinan el tejido cerebral. Sin embargo, si se han encontrado evidencias de un metabolismo cerebral desorganizado¹⁵.

Por otro lado, las explicaciones cognitivistas centran su análisis del autismo en el efecto que produce la alteración de los circuitos neuronales en el procesamiento de información, el cual ha sido explicado en el punto 1.1.

Finalmente, se cuenta con explicaciones que tienen que ver con funciones psicológicas. Algunas han centrado las explicaciones en la Teoría de la mente expuesta antes. Riviére amplía esta visión y considera como explicación en el autismo una deficiencia evolutiva en los **factores críticos de humanización**. ¿A qué se refiere con esto? Siempre que se ve crecer un niño, en cualquier cultura, asombra cómo pasa de ser un bebé a ser "personita". Se le ve madurar naturalmente, de forma casi imperceptible y sin que exista un proceso formal de enseñanza; comienza a mostrar características típicas de la especie humana:

¹⁴ COURCHESNE, Eric. Las anomalías de la actividad cerebelosa de los autistas pueden alterar los sistemas corticales y subcorticales: Nueva Hipótesis. En: La esperanza no es un sueño. Actas del V Congreso Internacional de Autismo - Europa. Barcelona, 1996. P. 273 - 280.

BAUMAN, Margaret. Microscopic Neuroanatomic Abnormalities in Autism. Supplement to Pediatrics. An Update on Autism: A developmental Disorder. Vol 87, No. 5, part 2. Mayo de 1991; p.791.

KALLEN, Ron. The Neurobiology of Autism: A Basis in Evolutionary Biology. Open Minds, Open Doors. The 1996 Autism Society National Conference Proceedings. Milwaukee, July 10-13 1996. p.229.

¹⁵ GOLDBERG, MD, Ismael Mena, MD, Bruce Miller, C.Thomas. Neurospect findings en children with "autistic syndrome". Open Minds, Open Doors. The 1996 Autism Society National Conference Proceedings. Milwaukee, July 10-13 1996. p.226.

- Capacidad de comunicarse. Incluso antes de hablar, el bebé muestra una clara intención de hacer saber a otros lo que desea o lo que quiere. Utiliza de forma combinada la mirada y sus gestos para dar a entender sus motivaciones y constata si se le interpreta, si se le *sigue*. Más adelante, los sonidos que produce los va asemejando a los que escucha de los demás y los va asociando a los diferentes significados. Utiliza estos sonidos (que ya son palabras combinadas con ciertas reglas típicas de cada idioma) tanto para pedir, como para comentar o compartir sus experiencias o apreciaciones. Gradualmente utiliza este código mágico, el de las palabras, también para intercambiar experiencias y puntos de vista, en un vaivén de turnos que se denomina diálogo, esto es, discurso de DOS.
- Interés por relacionarse con las demás personas y capacidad de comprenderlas. Los niños pasan gradualmente de relacionarse y preferir únicamente a sus padres (en un patrón típico denominado Apego), a mostrar interés, agrado e iniciativa por relacionarse con otros niños. Incluso los niños *tímidos* muestran este interés, aunque requieran más tiempo para aproximarse. Este interés por los demás se aprecia en que desean y piden este tipo de interacción, comparten con ellos actividades y puntos de vista, esto es, desean involucrar al *otro* en lo que a ellos les gusta y a su vez se interesan por lo que al *otro* y llegan a preocuparse e interesarse en lo que este *otro* piensa o siente. Todo ello implica una noción implícita del *otro*, de una diferencia entre el yo y el tú, que se refleja en el lenguaje.
- Capacidad de jugar y dedicarse a acciones flexibles y significativas. Al culminar el primer año de vida los niños comienzan a diferenciar el uso de los objetos y a usarlos de forma variada, otorgándoles un significado que a nuestros ojos es *funcional*. Muestran preferencias por ciertos objetos o actividades, pero dentro de esta preferencia se aprecian ciertas variaciones de un momento a otro, de un día a otro, de un lugar a otro, siendo un juego muy similar entre los niños de la misma edad. Además, van descubriendo por si mismos las secuencias de la vida diaria, ajustándose a los casi inevitables cambios en las rutinas.
- Capacidad de simbolizar. Los niños de todas las culturas aprenden rápidamente a trascender el nivel concreto de las cosas: lo que se ve puede cambiarse con la imaginación, puede *representarse* de otra forma, de tal forma que por ejemplo un palo puede ser en un momento un caballo, en otros un avión o una espada. Además, se dan cuenta que ciertos sonidos tienen un *significado*, pero el sonido no es lo mismo que lo que representa y es así como se puede hacer referencia a algo con palabras, sin que eso esté presente.

Todas esas características evolutivas aparecen normalmente en una fase crítica del desarrollo, entre los 18 meses y los 5 ó 6 años. En esta etapa el número de sinapsis cerebrales es máximo y se aprecia que entra en funcionamiento activo el lóbulo frontal, que viene a ser anatómicamente la mayor diferencia entre el cerebro humano y el de los demás primates. El lóbulo frontal, como menciona Riviére, "*se relaciona funcionalmente con habilidades psicológicas que permiten muestrear estados internos y analizarlos en función del contexto*,

*y definir en función de ellos metas y propósitos para la acción estratégica*¹⁶. Incluso desde el punto de vista de Piaget, esta etapa evolutiva constituye un momento crítico del desarrollo, pues comienza a manifestarse la inteligencia representativa y simbólica, que da lugar a la capacidad de desarrollar autoconciencia, interiorizar estándares sociales, evaluar experiencias, jugar ficticiamente e inferir relaciones causales.

En los niños con autismo, la forma diferente en que se establecen las conexiones en los circuitos neuronales, modifica el cauce normal del proceso de humanización. Las funciones implicadas en este proceso, que constituyen la intersección entre la biología y la cultura, muestran un desarrollo cualitativamente diferente que impide la adquisición de los patrones de humanización – también llamadas habilidades cognitivas cálidas - a través del aprendizaje incidental y situacional y en consecuencia, el niño con autismo requiere la enseñanza explícita y estructurada de estas habilidades.

Respecto a las cuatro funciones mencionadas, es claro que tienen una variación importante entre todos los individuos con el diagnóstico de autismo. De ahí, que se utilice el término Continuo Autista o Espectro Autista para aclarar que se trata de un conjunto de personas con rasgos comunes en cuatro aspectos definitivos del desarrollo humano aunque muy diversos entre sí. Riviére elaboró a partir de este concepto la escala denominada I.D.E.A. (Inventario de Espectro Autista)¹⁷, en la cual considera las cuatro dimensiones de humanización organizadas en cuatro niveles de evolución (de mínimo a máximo); sin el referente de edad cronológica, porque las características del autismo no son propias de ninguna edad. En el Cuadro 1 (pág. 37) se presenta dicha escala. Los niveles que este autor describe corresponden a la diferente intensidad con que se manifiestan las características del cuadro, siendo el nivel 1 la forma más intensa y el nivel 4 la menos intensa.

5. OFERTA EDUCATIVA

Resulta claro al apreciar los distintos niveles del I.D.E.A. las diferencias tan marcadas entre las personas con autismo que se encuentran en los niveles 1 y 2 y aquellas que se encuentran en los niveles 3 y 4. Los dos primeros representan la imagen típica del autismo divulgada por los medios de comunicación y son personas que presentan autismo asociado a retardo mental o a otra discapacidad, por ejemplo de tipo sensorial. Las personas del nivel 4 y algunas del 3 son las que se consideran de alto nivel de funcionamiento, queriendo decir con alto nivel de funcionamiento que presentan autismo sin otra condición asociada, esto es, con capacidad intelectual superior a setenta¹⁸; se incluyen en este grupo los que reciben el diagnóstico de Síndrome de Asperger, el cual es un cuadro del espectro autista, aunque con mejor evolución del lenguaje, pero para efectos prácticos no es necesario hacer la división entre Autismo y Asperger, pues las necesidades son las mismas. Pero, como se venía anotando, si es esencial comprender las diferencias entre las personas de alto y bajo nivel de funcionamiento del espectro autista, pues tendrán a su vez diferencias en el nivel de participación en los espacios educativos: Las personas con niveles más severos

¹⁶ RIVIÉRE, Ángel El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. En: RIVIÉRE, Ángel y MARTOS, Juan (Comp.) El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997. p. 40.

¹⁷ RIVIÉRE, Ángel y MARTOS, Juan (Comp.) El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997. p. 23 a 160.

¹⁸ TSAI, Luke Y. Diagnostic Issues in High Functioning Autism. En: SCHOPLER, Eric y MESIBOV, Gary (Ed.) . High Functioning Individuals with Autism. New York: Plenum Press, 1992. p. 11

de autismo unido a retardo mental, necesitan un entorno más predecible, individualizado y controlado, en el cual puedan de manera gradual comenzar a comprender el caos que los rodea, así como obtener placer de las interacciones con otros. También requieren de programas educativos que favorecen la realización de actividades funcionales y ocupacionales, con tareas adaptadas a sus capacidades y apoyo en el tiempo libre para evitar la perseverancia en actividades sin sentido. Sus características particulares y limitadas de comunicación implican que el ambiente educativo más favorable para ellos tiene un componente terapéutico importante, en el cual los profesionales puedan comprender su modo de comunicación, al mismo tiempo que les puedan ayudar a avanzar en su proceso de entender y hacerse entender de otros. Por lo anterior, se puede decir que estos niños tienen más oportunidades de desarrollo en educación No Formal.

Los de mejor funcionamiento, en cambio, se benefician de ambientes normalizados y más flexibles, con modelos apropiados de otros compañeros y con amplias oportunidades de aprovechar sus fortalezas, como los que debería brindar la Educación Formal. En diversas investigaciones alrededor del mundo¹⁹ se ha encontrado que, entre los aspectos que más favorecen a los niños y niñas con autismo, están:²⁰

- Recibir el diagnóstico desde temprana edad.
- Trabajar intensivamente en los primeros años en el aprendizaje de las conductas de humanización.
- Permanecer desde los primeros años en ambientes integrados, esto es, compartiendo con niños sin alteraciones del desarrollo.
- Padres y profesionales convencidos de que pueden sacar adelante al niño o niña y que son recursivos para enseñarle.

Adicionalmente existen algunas condiciones del niño o niña determinantes de una evolución favorable (capacidad intelectual, ausencia de enfermedades neurológicas), pero como plantea Riviére,²¹ las experiencias educativas pueden tener un efecto impactante en el desarrollo mismo del cerebro.

Por todo lo anterior, en los primeros años **siempre** es recomendable asistir a un jardín regular, sin importar el nivel de autismo que manifieste. Al llegar a los seis años, las siguientes habilidades se han encontrado como relevantes para beneficiarse de la educación formal y por lo tanto se consideran como puntos clave para tomar la decisión de integrarlo a este tipo de educación.

HÁBITOS:

- Mantener la atención por diez minutos. Esto significa que su actitud es de escucha o de enfoque en lo que se le dice, o en lo que debe hacer.

¹⁹ RIVIÉRE, Ángel. *Desarrollo Normal y Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta, 2001.

²⁰ MORUECO, Maribel. *La estimulación precoz en el autismo*. Primer Simposio Internacional sobre Detección e intervención temprana en autismo. Centro de Psicología ALBORAN, Asociación Española para el avance de la Psicología. Palma de Maiorca, Noviembre de 2001.

²¹ RIVIÉRE, Ángel y Juan Martos (Comp.) *El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997, p. 23.

- Terminar tareas cortas. No es necesario que sea completamente independiente; el adulto puede estar cerca y si es necesario le recuerda lo que debe hacer, pero no debe hacer la actividad por él.
- Utilizar los materiales de trabajo para lo que realmente sirven: lápiz, tijeras, plastilina, colbón. No tiene que usarlos perfectamente, pero sí debe reconocer su uso, en lugar de emplearlos de forma extraña.
- Permanecer sentado por diez minutos.
- Seguir órdenes de dos pasos. Por ejemplo: coger un objeto y llevárselo a alguien; traer dos cosas que se le nombran.
- Seguir los pasos de una tarea que se le va mostrando. Por ejemplo: para hacer una figura, que vaya imitando paso a paso al adulto.

COMUNICACIÓN:

- Expresar, al menos al maestro, lo que necesita y desea. Puede hacerlo verbalmente o señalando en láminas.
- Solicitar ayuda, por lo menos al maestro. Puede hacerlo verbalmente o señalando en láminas.

SOCIALIZACIÓN:

- Permanecer tranquilo cerca de otros niños.

En caso de no poseerlas todas, algunos profesionales deben trabajar conjuntamente con la familia para que las habilidades que le faltan se constituyan en prioridades de intervención. De ser posible, puede plantearse el esquema de un ambiente especializado transitorio para lograr tales metas, antes de pasar a la Educación Formal. El principio que debe primar siempre es el de favorecer la **integración** del niño o niña, para lo cual se deben emplear todos los apoyos, recursos y servicios posibles.

Idealmente se debe partir de un proceso evaluativo, para definir las fortalezas y las necesidades de apoyo; ambas caras de la moneda definirán las estrategias para favorecer la integración. El equipo ideal de evaluación debe incluir un educador, un psicólogo y terapeuta del lenguaje conocedores de las personas del continuo autista y otros problemas del desarrollo. En donde no exista este recurso humano, tanto las instituciones educativas como los padres de familia deben gestionar ante diferentes dependencias su consecución. No obstante, *en ningún caso* se debe condicionar el **derecho** a la educación, a la realización de esta evaluación inicial.

Powers ²² plantea que no todas las personas con autismo requieren del mismo tipo de programa educativo en términos de si deben estar o no integradas a la educación formal, pero en cambio todas comparten el mismo derecho a recibir una educación efectiva.

La siguiente es la elaboración que hizo Rivière²³, tras muchos años de trabajo y de diálogo con ellos, de lo que nos pediría una persona con autismo; de su lectura se desprenden los principios que deben regir la interacción y el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea cual fuere el tipo de oferta educativa que reciba :

1. Ayúdame a comprender mi entorno. Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura y no caos.
2. No te angusties conmigo, porque haces que también me angustie. Respeta mi ritmo. Siempre podrás relacionarte conmigo si comprendes mis necesidades y mi modo especial de entender la realidad. No te deprimas, lo normal es que avance y me desarrolle cada vez más, aunque a veces tenga algunos retrocesos.
3. No me hables demasiado, ni tampoco rápido. Las palabras son “aire” que no pesa para ti, pero pueden ser una carga muy pesada para mí. Muchas veces no son la mejor manera de relacionarte conmigo.
4. Como otros niños y adultos, también necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo, cuando he hecho las cosas bien y ayúdame a hacerlas sin fallos. Cuando tengo demasiados fallos me sucede igual que a ti: me irrito y termino por negarme a hacer las cosas.
5. Necesito más orden del que tú necesitas, que el medio sea mas predecible de lo que tú requieres. Tenemos que negociar mis rituales para convivir.
6. Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que me piden que haga. Ayúdame a entenderlo. Trata de pedirme cosas que puedan tener un sentido concreto y descifrable para mí. No permitas que me aburra o permanezca inactivo.
7. No me invadas excesivamente. A veces, las personas son demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes. Respeta las distancias que necesito, pero sin dejarme solo.
8. Lo que hago no es contra ti. Cuando tengo una rabieta o me golpeo, si destruyo algo o me muevo en exceso, cuando me es difícil atender o hacer lo que me pides, no estoy tratando de hacerte daño. Ya que tengo un problema de intenciones, no me atribuyas malas intenciones. Batallo para entender lo que está bien y lo que está mal.

²² POWERS, Michael. The Right to an Effective Education. Conferencia. Autism and Asperger Syndrome: Knowledge for Today; Hope for Tomorrow. MAAP Services for the Autism Spectrum – Indiana Resource Center for Autism. Nov 7 de 2003

²³ RIVIÈRE, Ángel y Juan Martos (Comp.) , ob cit.

9. Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamas “alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme.
10. Las otras personas son demasiado complicadas. Mi mundo no es complejo y cerrado, sino simple. Aunque te parezca extraño lo que te digo, mi mundo es tan abierto, tan sin tapujos ni mentiras, tan ingenuamente expuesto a los demás, que resulta difícil penetrar en él. No vivo en una “fortaleza vacía”, sino en una llanura tan abierta que puede parecer inaccesible. Tengo mucha menos complicación que las personas que se consideran normales.
11. No me pidas siempre las mismas cosas ni me exijas las mismas rutinas. No tienes que hacerte tú autista para ayudarme. ¡El autista soy yo, no tú!
12. No sólo soy autista. También soy un niño, un adolescente o un adulto. Comparto muchas cosas de los niños, adolescentes o adultos a los que llamas “normales”. Me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más lo que compartimos que lo que nos separa.
13. Merece la pena vivir conmigo. Puedo darte tantas o más satisfacciones que otras personas, aunque no sean las mismas. Puede llegar un momento en tu vida en que yo, que soy autista, sea tu mayor y mejor compañía.
14. No me agredas químicamente. Si te han dicho que tengo que tomar una medicación, procura que sea revisada periódicamente por el especialista.
15. Ni mis padres ni yo tenemos la culpa de lo que me pasa. Tampoco la tienen los profesionales que me ayudan. No sirve de nada que se culpen los unos a los otros. A veces, mis reacciones y conductas pueden ser difíciles de comprender o afrontar, pero no es por culpa de nadie. La idea de “culpa” no produce más que sufrimiento en relación con mi problema.



16. No me pidas constantemente cosas por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídemelo lo que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, pero no me des ayuda de más.
17. No tienes que cambiar completamente tu vida por el hecho de vivir con una persona autista. A mí no me sirve de nada que tú estés mal, que te encierres y te deprimas. Necesito estabilidad y bienestar emocional a mi alrededor para estar mejor. Piensa que tu pareja tampoco tiene culpa de lo que me pasa.
18. Ayúdame con naturalidad, sin convertirlo en una obsesión. Para poder ayudarme, tienes que tener tus momentos en que reposas o te dedicas a tus propias actividades. Acércate a mí, no te vayas, pero no te sientas como sometido a un peso insoportable. En mi vida, he tenido momentos malos, pero puedo estar cada vez mejor.
19. Acéptame como soy. No condiciones tu aceptación a que deje de ser autista. Sé optimista sin hacerte “novelas” o “castillos en el aire”. Mi situación normalmente mejora, aunque por ahora no tenga curación.
20. Aunque me sea difícil comunicarme o no comprenda las sutilezas sociales, tengo incluso algunas ventajas en comparación con los que llamas “normales”. Me cuesta comunicarme, pero no suelo engañar. No comprendo las sutilezas sociales, pero tampoco participo de las dobles intenciones o los sentimientos peligrosos tan frecuentes en la vida social. Mi vida puede ser satisfactoria si es simple, ordenada y tranquila. Ser autista es un modo de ser, aunque no sea el normal o esperado. Mi vida como autista puede ser tan feliz y satisfactoria como la tuya “normal”. En esas vidas, podemos llegar a encontrarnos y compartir muchas experiencias.

5.1 Educación del estudiante con autismo en la modalidad Formal

En este apartado se presentan los elementos más importantes a tener en cuenta en la integración del estudiante con autismo en la modalidad de educación formal. A continuación encuentra un organizador de texto, en el cual se muestra de manera gráfica el orden en que se presenta cada elemento.

En la primera parte se especifican aspectos del componente conceptual, los cuales tienen que ver con la visión y misión institucional que deben estar, orientadas hacia la atención a la diversidad.

Luego, en el sistema pedagógico, se describen las adaptaciones que se deben realizar tanto en el ambiente como en el currículo, para facilitar el acceso, permanencia y promoción escolar.

En el componente de gestión, se definen los roles del maestro de apoyo y del maestro de grado, área o núcleo.

En el componente de proyección comunitaria se explicitan algunos principios para orientar la convivencia, las interacciones de la comunidad educativa con el estudiante con autismo, así como el rol de la familia en el proceso.

CUADRO 1. INVENTARIO DE ESPECTRO AUTISTA (I.D.E.A.) RIVIÉRE, 1997

Nota: el formato y las explicaciones en itálica son de la Fundación Integrar

I N T E R A C C I O N S O C I A L				
DIMENSION (Qué evalúa)	NIVEL 1 (Forma más intensa del cuadro)	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4 (Forma menos intensa del cuadro)
RELACIONES SOCIALES: Capacidad para disfrutar de la interacción con otros, principalmente niños de su edad	Aislamiento completo. No apego a personas específicas. No relación con adultos o iguales.	Incapacidad de relación. Vínculo con adultos. No relación con iguales. Con los adultos, particularmente los padres, pueden sentirse cariñosos y apegados. En cambio, ignoran niños o simplemente juegan con ellos a corretear, u otras acciones físicas.	R e l a c i o n e s infrecuentes, inducidas, externas con iguales. Las relaciones más como respuesta que a iniciativa propia. Pueden jugar cuando los invitan, pero disfrutan de actividades solitarias.	Motivación de relación con iguales, pero falta de relaciones por dificultad para comprender sutilezas sociales y escasa empatía. Conciencia de soledad. Es frecuente que se relacionen con pares en su tema de interés, o jueguen con ellos, pero pueden dejarlos solos rápidamente.
REFERENCIA CONJUNTA: Capacidad para compartir intereses, acciones o preocupaciones con otros. Incluye el incluir al otro en sus propios intereses, así como interesarse en lo del otro, siguiendo la mirada o propuesta de la otra persona.	Ausencia completa de acciones conjuntas o interés por las otras personas y sus acciones.	Acciones conjuntas simples, sin miradas “significativas” de referencia conjunta. Pueden seguir la actividad que les propone otro, pero puede que no miren en la dirección que el adulto mira.	Empleo de miradas de referencia conjunta en situaciones dirigidas, pero no abiertas. En ciertas ocasiones pueden seguir lo que el otro propone, principalmente en actividades estructuradas como por ejemplo en la actividad educativa.	Pautas establecidas de atención y acción conjunta, pero <i>no</i> de preocupación conjunta. Puede incluir al otro o seguirle la iniciativa al otro, pero no alcanzan a compartir lo que al otro le preocupa.

C O M U N I C A C I O N				
C A P A C I D A D INTERSUBJETIVA Y MENTALISTA Capacidad para reconocer las necesidades, emociones y puntos de vista de los demás.	Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (i.e. intersubjetividad primaria). Falta de interés por las personas. Miran muy poco o nada las actividades y gestos de las demás personas.	R e s p u e s t a s intersubjetivas primarias, pero ningún indicio de que se vive al otro como "sujeto". Pueden responder a otros (el saludo por ejemplo), pero algo mecánicamente.	Indicios de intersubjetividad secundarias, sin atribución explícita de estados mentales. No se resuelven tareas de Teoría de la mente. En dibujos, historias o situaciones reales, no alcanzan a responder preguntas relativas a qué está pensando el otro o qué sabe el otro.	Conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, que se manifiesta en la solu- ción de la tarea de Teoría de la mente de primer orden (debe decir dónde cree que un personaje de una historia va a buscar un objeto que escondió previamente, luego de que un segundo perso- naje lo cambió de lugar). En situaciones reales, el mentalismo es lento, simple y limitado.
DIMENSION (Qué evalúa)	NIVEL 1 (Forma más intensa del cuadro)	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4 (Forma menos intensa del cuadro)
FUNCIONES COMUNICATIVAS: Capacidad para comunicarse con distintos fines y para compartir su mundo interno.	Ausencia de comunicación (relación intencionada, intencional y significativa) y de conductas instrumentales con personas No se hace entender, ni siguiera llevando de la mano. Puede tratar de solucionar todo por sí mismo o mediante llanto, pero es necesario que le adivinen.	C o n d u c t a s instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (i.e. Para "pedir"), sin otras pautas de comunicación. Las más frecuentes son llevar de la mano al adulto y utilizar su mano como una herramienta; no acompañan este movimiento de miradas al adulto.	Conductas comunicativas para pedir (cambiar el mundo físico) pero no para compartir expe- riencia o cambiar el mundo mental. Se hacen entender para que les den algo, ya sea un objeto, acceso a una actividad, o una respuesta, pero no hay espontaneidad en contar o narrar lo que piensan o sienten.	Conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., con escasas "cualificaciones subjettivas de la experiencia" y declaraciones sobre el mundo interno. Pueden ser más explícitos en contarle algo a otro, pero más que todo actividades o historias. Es difícil que compartan sentimientos de forma espontánea, por el simple hecho de compartirlos.

L E N G U A J E EXPRESIVO Capacidad expresarse con lenguaje oral.	Mutismo total o funcional. Puede haber verbalizaciones que no son apropiadamente lingüísticas. Jerga o sonidos que el niño produce al parecer porque disfruta al hacerlos, pero no están dirigidos a otra persona.	Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalia. No hay creación formal de sintagmas y oraciones.	Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecológicas, pero que no configuran discurso o conversación.	Discurso y conversación con limitaciones de adaptación flexible en las conversaciones y de selección de temas relevantes. Frecuentemente hay anomalías prosódicas.
L E N G U A J E RECEPTIVO: Capacidad comprender mensajes verbales.	“Sordera central”. Tendencia a ignorar el lenguaje. No hay respuesta a órdenes, llamadas o indicaciones. Para los padres es claro que el niño no es sordo por sus respuestas a muchos estímulos auditivos.	Asociación de enunciados verbales con conductas propias, sin indicios de que los enunciados se asimilen a un código. Siguen algunas instrucciones o comprenden algunas palabras en un contexto determinado.	Comprensión (literal y poco flexible) de enunciados, con alguna clase de análisis estructurales. No se comprende discurso. Entienden muchas instrucciones y frases cotidianas, pero al conversar con ellos o comentarles algo dejan la sensación de no haber comprendido	Se comprende discurso y conversación, pero se diferencia con gran dificultad el significado literal del intencional.

FLEXIBILIDAD EN CONDUCTA E INTERESES				
DIMENSION (Qué evalúa)	NIVEL 1 (Forma más intensa del cuadro)	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4 (Forma menos intensa del cuadro)
CAPACIDAD DE ANTICIPACIÓN: Capacidad para asimilar y planear el futuro.	Adherencia inflexible a estímulos que se repiten de forma idéntica (por ej., películas de video). Resistencia intensa a cambios. Falta de conductas anticipatorias.	Conductas anticipatorias simples en rutinas cotidianas. Con frecuencia, oposición a cambios y empeoramiento en situaciones que implican cambios.	Incorporadas estructuras temporales amplias (por ej. "curso" vs. "vacaciones"). Puede haber reacciones catastróficas ante cambios no previstos.	Alguna capacidad de regular el propio ambiente y de manejar los cambios. Se prefiere un orden claro y un ambiente predecible.
FLEXIBILIDAD: Capacidad para ajustarse a cambios en su entorno. Tendencia a ser repetitivos con su cuerpo, objetos, intereses o ideas.	Predominan las estereotipias motoras simples. La característica de ser repetitivos se centra en su cuerpo.	Predomina los rituales simples. Resistencia a cambios nimios. La característica de ser repetitivos se centra en objetos, actividades y orden o características del entorno.	Rituales complejos. Apego excesivo a objetos. Preguntas obsesivas.	Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales y flexibles. Rígido perfeccionismo. La característica de ser repetitivos se centra en sus ideas.

SENTIDO DE LA ACTIVIDAD: Capacidad para ocuparse en actividades productivas o funcionales (según lo esperado para su edad)	Predominio masivo de conductas sin meta. Inaccesibilidad a consignas externas que dirijan la actividad. Es frecuente que deambulen de un lado a otro; no logran entretenerse con objetos según su uso convencional aunque se les indique. Algunos en este nivel usan mínimamente sus manos para manipular objetos.	Sólo se realizan actividades funcionales breves con consignas externas. Cuando no las hay, se pasa al nivel anterior. Manipulan objetos de manera funcional cuando se les dirige, pero si están sin dirección pueden realizar acciones repetitivas o inusuales, no funcionales.	Actividades autónomas de ciclo largo, que no se viven como partes de proyectos coherentes, y cuya motivación es externa. Realizan actividades de colaboración en el hogar, estudiar o jugar con algún tipo de planeación o dirección de otro.	Actividades complejas de ciclo muy largo, cuya meta se conoce y desea, pero sin una estructura jerárquica de previsiones biográficas en que se inserten. Pueden ocuparse en actividades funcionales y productivas, aunque pueden no tener un proyecto de vida claro.
---	---	--	--	---

S I M B O L I Z A C I O N				
DIMENSION (Qué evalúa)	NIVEL 1 (Forma más intensa del cuadro)	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4 (Forma menos intensa del cuadro)
FICCIÓN: Capacidad para el juego simulado o imaginario y para discriminar lo que es y no es ficción.	Ausencia completa de juego funcional o simbólico y de otras competencias de ficción.	Juegos funcionales poco flexibles, poco espontáneos y de contenidos limitados.	Juego simbólico, en general poco espontáneo y obsesivo. D i f i c u l t a d e s importantes para diferenciar ficción y realidad. Puede ser difícil que realicen un juego de roles, pues no logran entender que pueden ser "otro", pueden estar convencidos de la existencia real de personajes de cuentos o películas.	Capacidades complejas de ficción, que se emplean como recursos de aislamiento. Ficciones poco flexibles. Algunos pueden representar un personaje fielmente, incluso fuera del contexto en que puede ser apropiado hacer tal representación. No se considera un rasgo psicótico, pues no hay alucinaciones.
IMITACIÓN: Capacidad para retomar el modelo de otros y replicarlo apropiadamente.	Ausencia completa de conductas de imitación.	Imitaciones motoras simples, evocadas. No espontáneas.	Imitación espontánea esporádica, poco versátil e intersubjetiva.	Imitación establecida. Ausencia de "modelos internos".
SUSPENSIÓN: Capacidad para simbolizar, para asimilar lo que no es concreto, para captar dobles significados y "leer entre líneas".	No se suspenden acciones para crear gestos comunicativos. Comunicación ausente o por gestos instrumentales con personas. Su relación con el ambiente es mecánica y ligada a un contexto específico.	No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos enactivos. No hay juego funcional. No logran crear señas naturales que representen objetos o situaciones. Los juguetes similares a objetos cotidianos no los reconocen como elementos de juego.	No se suspenden propiedades reales de cosas o situaciones para crear ficciones y juego de ficción.	No se dejan en suspenso representaciones para crear o comprender metáforas o para comprender que los estados mentales no se corresponden necesariamente con las situaciones.

Finalmente en el componente administrativo se definen algunas acciones de gestión que se deben realizar para garantizar la accesibilidad de esta población.

5.1.1 COMPONENTE CONCEPTUAL

La filosofía de la institución que atiende estudiantes autistas debe considerar la accesibilidad como elemento clave en su misión y debe ser coherente con la estructura organizativa, las adaptaciones curriculares, el rol que juega la familia, la formación de los maestros y profesionales de apoyo, así como los demás actores que participan en el proceso. Hacer realidad las estrategias de accesibilidad se constituye en el insumo fundamental para lograr el principio de integración educativa y social para los estudiantes con autismo, la cual se debe ver reflejada, por un lado, en un buen desempeño académico, social y estabilidad emocional; así como en un incremento en el acceso, permanencia y promoción de ellos en la modalidad de educación formal en cualquiera de sus niveles.

A diferencia de otros estudiantes con necesidades educativas especiales, en el autismo se encuentran unas características de desarrollo y aprendizaje cualitativamente diferentes, que exigen de la comunidad educativa una aceptación de sus características particulares que implican, tanto el conocimiento de sus necesidades, como la valoración de unas virtudes humanas que podemos tomar como ejemplo para la convivencia ciudadana. Lo anterior es viable mediante la eliminación de barreras actitudinales, disposición para el cambio y la valoración de logros diferentes a los académicos.



A continuación se presenta un organizador de texto, en el cual se muestra de manera gráfica la presentación de esta modalidad educativa.

5.1.2 COMPONENTE PEDAGÓGICO

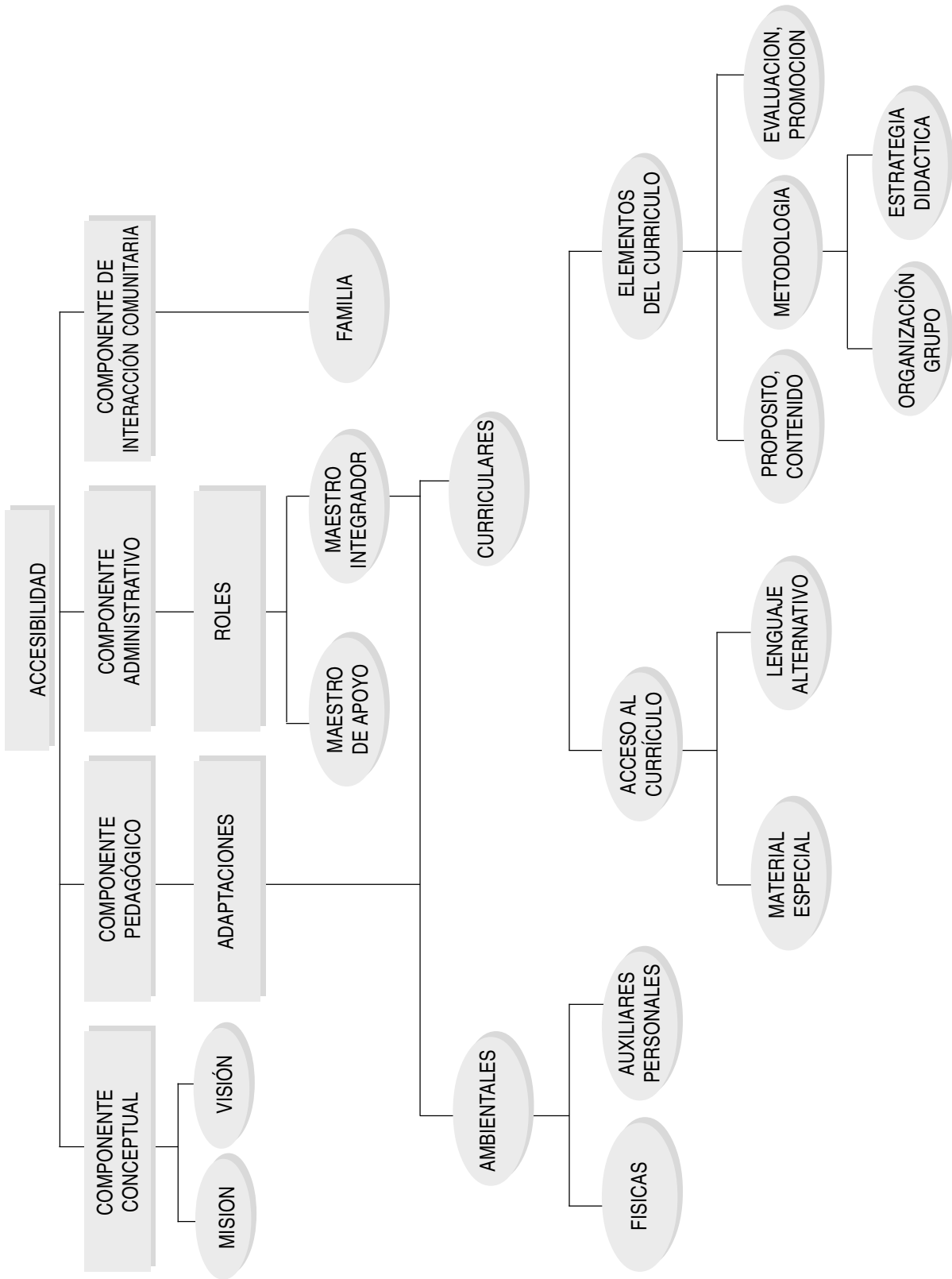
En cuanto a lo curricular, sí hay aspectos específicos de accesibilidad curricular y adaptaciones del currículo propiamente dichas, que deben ajustarse para atender a las características de los estudiantes que presentan autismo.

Las adaptaciones curriculares

Para Elena Martín²⁴ la adaptación curricular consiste en la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades, contexto y posibilidades de los estudiantes de un centro escolar.

²⁴ MARTÍN , ELENA Y OTROS, Planificación y la práctica educativa, Ed. Escuela Nueva, España 1997.

EDUCACIÓN DEL ESTUDIANTE CON AUTISMO EN LA MODALIDAD FORMAL





Son entonces un conjunto de acciones que se pueden concebir como un espectro que va desde adaptaciones muy generales o comunes a muy específicas o especializadas y desde transitorias a permanentes. Su carácter es dinámico y están determinadas por la interacción del estudiante con su entorno escolar, de manera que a mayor flexibilidad del currículo, menor necesidad de adecuar y, viceversa, a mayor rigidez curricular, más necesidades de adecuaciones presentarán los estudiantes.

Las adaptaciones curriculares se proponen necesariamente desde el currículo que se desarrolla en la institución y deben ofrecer una respuesta a la diversidad desde un escenario educativo único y para todos, que responda a las múltiples características de los estudiantes y enfatice en la identificación de sus áreas potenciales de desarrollo, necesidades, capacidades y talentos.

Lo anterior, debe llevar al docente a diseñar estrategias diversificadas de intervención pedagógica, teniendo en cuenta que el fin último del **currículo básico** es la incorporación futura de los estudiantes al mundo del trabajo y su participación como ciudadanos. Este ideal puede hacerse realidad mediante la estrategia de adaptaciones curriculares.



Hay diversos modelos de adaptaciones curriculares. El adoptado para este trabajo presenta dos dimensiones: ambientales y curriculares.

Adaptaciones ambientales: se refieren a la creación de condiciones físicas de sonoridad, luminosidad y ventilación en los espacios y mobiliarios del ambiente escolar y a la accesibilidad física a la escuela y al aula, así como a todos aquellos elementos auxiliares personales que compensan las dificultades que puedan presentar los estudiantes con autismo.



El aspecto ecológico juega un papel preponderante en el éxito o fracaso del proceso de integración escolar de los estudiantes que presentan autismo.

Se debe procurar un medio ordenado, estructurado y proveedor de información visual para ayudar a la comprensión, con lo cual se garantiza que el estudiante pueda predecir y anticipar situaciones. Esto conduce a una sensación de control, básica para actuar adaptativamente y aprender.



Se debe mantener una adecuada distribución de los muebles; cada vez que se cambien se debe informar al estudiante y permitirle explorar el ambiente hasta que lo domine nuevamente. Si es del caso, pedirle colaboración para realizar los cambios; de esta manera, los incorporará más rápidamente.

También es necesario considerar las siguientes recomendaciones:

- Ubicarlo cerca a compañeros que sean buenos modelos de comportamiento y por los cuales el estudiante haya demostrado empatía.
- Mantenerlo lejos de fuentes visuales de distracción.
- Mantenerlo lejos de fuentes sonoras distractoras.
- Iluminación preferiblemente natural, sin lámparas de neón.
- Sillas y mesas con tapas de caucho en las patas, para minimizar el ruido al moverlas.
- Utilizar diferentes estrategias para minimizar el ruido dentro del salón de clases, en situaciones o períodos críticos de la jornada.

Elementos auxiliares personales: En cuanto a los elementos auxiliares personales, aquellos estudiantes que toleran poco el ruido, pueden requerir tapones para los oídos y los estudiantes que les molesta la luz o les impide percibir bien, pueden necesitar lentes especiales para opacar o filtrar la luz.

Igualmente, algunos apoyos tecnológicos pueden servir como materiales de compensación en aquellas áreas en que los estudiantes presentan dificultades, ejemplo: la calculadora, en estudiantes con dificultades de cálculo; el computador, la máquina de escribir, la grabadora o tomar fotocopias de las notas de sus compañeros para aquellos que presentan dificultades en la escritura.



Dimensión curricular: en esta dimensión se contemplan dos tipos de adaptaciones fundamentales: adaptaciones de acceso al currículo y del currículo.

Adaptaciones de acceso al currículo: son los ajustes o elementos que permiten que los estudiantes accedan al currículo escolar. Incluyen el uso de materiales especiales y lenguajes alternativos de comunicación.

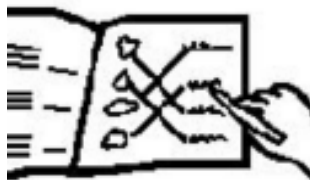
Materiales especiales: Los materiales especiales permiten el acceso a los contenidos y pueden ser concretos o gráficos para ilustrar los conceptos o situaciones que se pretenden enseñar. Comprenden dos grandes categorías: **material gráfico** y **textos**. Dentro del **material gráfico** pueden estar láminas, videos, modelos de trabajos terminados, dibujos, entre otros, que le permiten al estudiante comprender la temporalidad de los eventos, organizar sus acciones en secuencias lógicas e identificar la emoción que le producen las situaciones.



El material gráfico se aplica para ilustrar:

- Horario de clases en visuales de cada una de las actividades de la jornada escolar que le ayudan al estudiante ubicarse en el día.
- Rutina individual o agendas de actividades con visuales de cada una de las actividades que van a realizar, las cuales deben estar ubicadas en su escritorio o en su cuaderno a manera de agenda diaria, semanal o mensual.
- Dibujos o láminas de las normas que están en proceso de adquirir, las cuales deben estar ubicadas en el tablero o escritorio.
- Secuencias didácticas, como la descripción gráfica para realizar una actividad determinada.
- Expresiones emocionales, láminas con diferentes expresiones que pueden estar en un llavero o billetera, para que el estudiante las utilice cuando las necesite.
- El espacio en su escritorio en que debe ubicar sus materiales: lápices, libros, cuadernos, etc.

Textos: seleccionar libros con ilustraciones, en los cuales se utilice un lenguaje simple y similar al utilizado en su contexto, o realizar modificaciones directamente sobre el libro de trabajo, sobreponiendo instrucciones, textos más simples o dibujos.



Se puede utilizar una carpeta o pasta de argollas donde se recopilen ilustraciones, conceptos y/o mapas conceptuales a donde el estudiante se pueda remitir para repasar o fortalecer los conocimientos que está adquiriendo de nuevo vocabulario o temas de estudio. Igualmente, se debe construir en un álbum la historia personal del estudiante, utilizando fotografías, dibujos o descripción de eventos que le permitan conocer su biografía y fortalecer aspectos emocionales.

Lenguajes alternativos: los estudiantes que aún no utilizan una expresión verbal que cumpla la función comunicativa, deben tener la oportunidad de utilizar gestos, señas, material visual organizado en llaveros o láminas en un folder que representen las emociones, deseos o necesidades. La escritura es otra opción alternativa de comunicación para los estudiantes no verbales.



Adaptaciones del currículo: son aquellas que se realizan en algunos elementos del currículo para atender a las características particulares de estos estudiantes.

La adaptación a los ritmos, potenciales y aptitudes de los estudiantes con autismo requiere de una planeación educativa individualizada en la cual se establezcan objetivos a largo, mediano y corto plazo.



Las adaptaciones que se realizan en los elementos del currículo deben responder al ¿Qué y para qué?, ¿Cuándo? y ¿Cómo?, para luego enseñar y poder evaluar.

Adaptaciones en propósitos y contenidos: a las preguntas ¿Qué y para qué enseñar? se responde con adaptaciones en los propósitos y contenidos.

En el plan curricular del estudiante con autismo se deben realizar adaptaciones como:

- a. Adicionar algunas metas que surgen de sus características y necesidades. Estas aparecen definidas en los cuadros que se presentan a continuación (ver página 57).
- b. Los propósitos y contenidos se deben priorizar sin que esto implique, necesariamente, la renuncia a logros fundamentales.
- c. Se puede modificar el tipo y grado de aprendizaje y la temporalización del mismo, es decir, se programan logros a tiempos mayores o menores a los usuales.
- d. Además, se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlo.



Esta selección de objetivos se ha de basar en unos criterios:

- Elegir los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del estudiante, los que le sirven aquí y ahora.
- Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a mayor número de situaciones.
- Los que sirven de base para futuros aprendizajes.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus funciones cognitivas: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, flexibilidad, simbolización para favorecer la autonomía y la socialización.²⁵

En el Cuadro 3 (pág. 57) se encuentra una ampliación de las características de los estudiantes con autismo ubicados en los niveles 3 y 4 del IDEA (Inventario del Espectro Autista, Angel Riviére), ya que estos constituyen la población que regularmente recibe la atención en el sistema de educación formal.

Es importante conocer a fondo las características de los estudiantes con autismo en las áreas que se encuentran afectadas, pues el conocimiento profundo del maestro en estas dimensiones le permite comprender las necesidades que surgen en la escuela y definir estrategias pedagógicas para atenderlas.

²⁵ TRONCOSO M.V. Programación educativa en el niño con síndrome de Down. Revista Síndrome de Down. 1995, 12: 7-11.

Las características de los estudiantes con autismo demandan el establecimiento de metas adicionales a las planteadas por el sistema educativo, en su modalidad formal. Estas se determinan de acuerdo a las dimensiones que se encuentran afectadas; debido a que estos aprendizajes requieren en esta población un proceso de enseñanza explícita (programada) para su desarrollo.

Estas metas adicionales se constituyen en un componente imprescindible de accesibilidad, ya que su implementación simultánea al currículo estándar que se establece para todos los estudiantes, permite una integración adecuada de las personas con autismo.

En los cuadros 3.1 a 3.3 se presentan las metas adicionales que se deben incluir en las adaptaciones de logros y contenidos de cada estudiante. Las metas están organizadas por ciclos escolares: preescolar, educación básica y media y de acuerdo con las competencias que se deben desarrollar en cada ciclo.

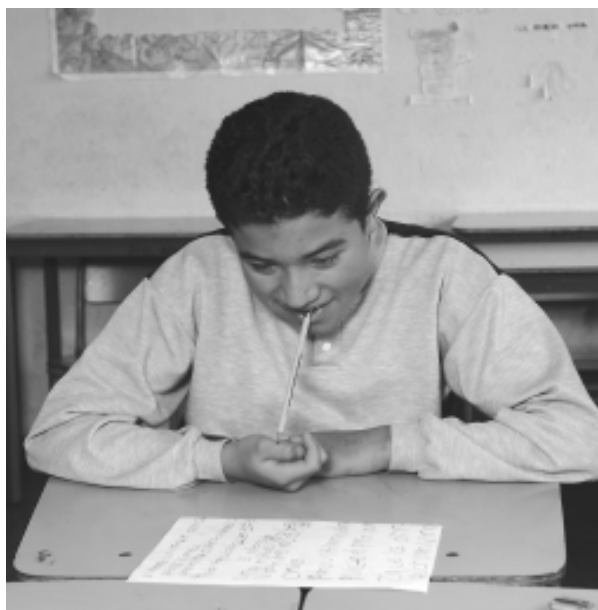
En cada dimensión aparecen las metas ordenadas de acuerdo con su grado de complejidad. El maestro puede elegir varias de ellas en diferentes dimensiones según las necesidades de cada estudiante, para ser trabajadas durante el año escolar. Es posible que algunas metas no deban programarse puesto que el estudiante no las requiere. Sin embargo, se debe garantizar que todas las competencias planteadas se alcancen durante el ciclo escolar que le corresponde.

Los números que aparecen en cada una de las metas son el referente para ubicar las estrategias que son necesarias para su desarrollo. Estas últimas, aparecen al final de las metas de cada ciclo.

Adaptaciones en la metodología de enseñanza: a la pregunta *¿cómo enseñar?*, se responde con adaptaciones metodológicas: éstas hacen referencia a las modificaciones que se realizan en la organización del grupo y en las técnicas y estrategias didácticas para la enseñanza. Implica hacer más dinámica la presentación de la información en cuanto a la puesta en práctica de distintos lenguajes y formas de representación que favorezcan la interiorización comprensiva de los contenidos escolares, utilizando diferentes estrategias de enseñanza.

Algunas estrategias metodológicas sugeridas para los grupos en los cuales hay integrados estudiantes con autismo son:

- a. **Estrategias que facilitan la comprensión:** realizar adaptaciones que permitan la comprensión a el o la estudiante con autismo, implica tener en cuenta su forma de procesar la información, que generalmente es visual y concreta. Por ello, se requiere acompañar las palabras con ayuda de visuales, láminas, fotografías, dibujos, videos, material concreto o modelos que le permitan comprender mejor lo que pretendemos enseñarle. Otro aspecto importante es presentar la información a través de estrategias multisensoriales (que la pueda escuchar, ver y palpar).

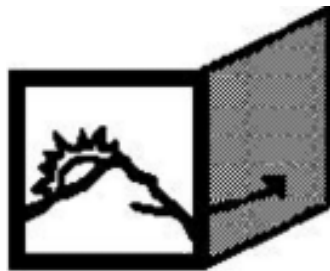


Para facilitar la comprensión, se deben dar ejemplos concretos, basados en aspectos conocidos por el estudiante o llevar un producto terminado de la actividad que él debe realizar. Otra alternativa es organizar trabajos en grupos cooperativos, para facilitar el aprendizaje por modelos.



Al introducir un tema nuevo, siempre debe apoyarse en información visual (fotos, videos, mapa, material concreto, producto terminado de muestra) o una aplicación concreta del tema u operación. Incluso, conviene enviar a casa los temas de la clase, para mayor comprensión y más posibilidades de participación si éste ya le es familiar.

- b. **Estrategias para la motivación:** para que el estudiante pueda darle sentido a las actividades que se realizan se requiere de estrategias motivacionales como, por ejemplo, los contenidos más complejos deben integrarse a los temas de interés para el estudiante, para facilitar el aprendizaje o también presentar módulos de corta duración, intercalando actividades formales y lúdicas.

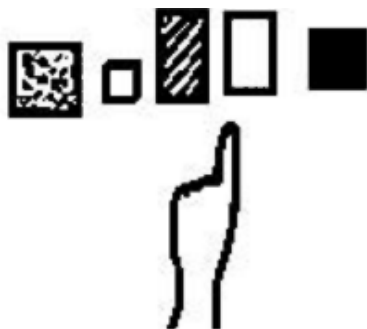


- c. **Estrategias para la planeación de la clase:** las características del estudiante con autismo exigen del maestro una organización sistemática de las acciones que va a realizar para garantizar el aprendizaje y la estabilidad emocional.
- Se deben **programar** las adaptaciones en las actividades y los materiales, para los estudiantes que las requieran; de esta manera, se garantiza que lo apoyos se den de manera oportuna.
 - Planificar actividades variadas para conseguir el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos; de esta manera, se garantiza que los estudiantes puedan aprender por diferentes vías.

- Preparar con antelación el material que se va a utilizar en la clase, para garantizar que el estudiante cuente con todos los recursos requeridos y pueda aprender.

d. Estrategias para implementar durante la clase:

- Ordenamiento de las actividades: iniciar la actividad, presentando o proponiendo el orden de las tareas que se van a desarrollar y colocarlas en un lugar visible del tablero. Enfatizar el inicio y fin de cada módulo de clase, para ubicar temporalmente al estudiante. Colocar en un lugar específico del tablero (siempre el mismo) y con un color diferente los conceptos o datos relevantes de la clase, ya sea con frases cortas y claves o a manera de mapa conceptual. Esto le ayuda a cambiar su foco de atención de una actividad a otra favoreciendo la asimilación del cambio y a recordar el concepto trabajado.



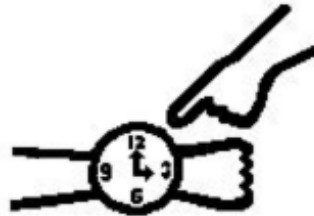
- Tutoría individual del maestro: incluir la realización de actividades controladas de forma individual por el profesor, teniendo previstos momentos para llevar a cabo supervisiones y ayudas en relación con ciertos aspectos concretos, en los estudiantes con autismo. Para ello se pueden realizar dos o más recorridos de aprendizaje para cada objetivo, que ofrezcan oportunidades para fortalecer contenidos que aún no se dominan.
- Dar oportunidades de participación en la clase teniendo en cuenta sus fortalezas; poder participar en actividades académicas y sociales tiene gran importancia en la formación de la personalidad y autoestima. Aplicar lo que se enseña y dejar que se realice una práctica repetida en aquellos estudiantes que la requieren.



- Dar pautas de actuación, estrategias y formas de actuar concretas, en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas. Emplear ayuda directa y demostraciones o modelos en lugar de largas explicaciones. Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa, dando al estudiante la posibilidad de trabajar con objetos reales y que pueda obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito. El modelamiento le permite al estudiante conocer y entender de manera concreta cuál es el desempeño esperado.

Desde la perspectiva de socialización, los profesores deben tener claro que ellos mismos se convierten en “modelos” para los estudiantes, ya que la mayoría de las conductas sociales se aprenden por imitación.

- e. **Estrategias para implementar después de la clase:** es necesario realizar una evaluación continua de la evolución del estudiante en relación con las adaptaciones realizadas. Esto permite mantener niveles altos de motivación y desempeño. Por esto se hace necesario:
- Revisar el cumplimiento de las actividades y reorganizar los tiempos si es necesario.



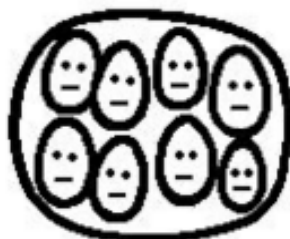
- Revisar el cumplimiento de los objetivos, la motivación del grupo y la implementación de las adaptaciones curriculares y, de acuerdo con los resultados, realizar los ajustes pertinentes.



- Realizar un seguimiento individual del estudiante, analizando su progreso educativo, reconociendo sus avances, revisando con frecuencia su trabajo y tomando nota de aquellos aspectos, elementos o productos que pueden hacer parte de la evaluación del proceso.



- f. Estrategias para distribuir los estudiantes en la clase. Socialización y agrupamientos:



En la interacción social que promueve la escuela, es fundamental que el estudiante con autismo disfrute de los mismos derechos y cumpla los mismos deberes que los demás.

Se trata de que sea uno más, de tratarle como a los otros, sin más exigencia pero tampoco con más privilegios, sin desconocer las necesidades de apoyo o aprobación más frecuentes que transitoriamente puede requerir un estudiante en un momento dado.

Por ello, es recomendable:

- Ordenamiento de los estudiantes: incluir estructuras individuales o colectivas (agrupamientos por parejas, pequeños grupos o actividades individuales) que faciliten la interacción del estudiante con autismo y sus compañeros, teniendo en cuenta las metas de interacción planteadas. Siempre que se pueda, deben hacer tareas en común con los demás, dejarle que lleve los mismos libros, que tenga el mismo boletín de notas, que compartan clases. Variar la distribución de la clase y la ordenación de las mesas para favorecer actividades en grupo pequeño y flexibilización del comportamiento del estudiante. El estudiante con autismo tiende a rutinizarse si no se hacen modificaciones en el ambiente, lo que puede generar cada vez más dificultad para modificar sus comportamientos.



- Tutoría de pares o compañeros : en este mismo sentido establecer momentos en las clases en que se realicen ayudas mutuas entre iguales, buscando compañeros que apoyen al estudiante y le ayuden con sus tareas y colaboren en los programas de enseñanza en habilidades sociales.



Al establecer un sistema de apoyos por medio de un tutor es ideal que el estudiante lo elija, ya que su decisión será más acertada que la elección que nosotros podamos hacer por él. Es importante incentivar a los tutores por su trabajo, rescatando el crecimiento personal que se obtiene al realizar este tipo de tareas.

Respecto a los compañeros, la mejor estrategia es tratar el tema con normalidad, respondiendo a sus dudas con naturalidad. Lo esencial es el trato que dé el profesor al estudiante pues sus compañeros actuarán de un modo semejante.

Adaptaciones en la evaluación: a la pregunta *qué, cuándo y cómo evaluar*, se responde con adaptaciones de los procedimientos de valoración del proceso de aprendizaje. Comprenden la utilización de diversas estrategias de evaluación, modificación de formatos, así como la consideración de criterios de evaluación y promoción.

Si los objetivos y los contenidos se han seleccionado de acuerdo con las características del estudiante con autismo, es obligatorio personalizar la evaluación, adaptándola también a sus peculiaridades.



- a. **Estrategias de evaluación:** se han de variar las estrategias de evaluación puesto que evaluación no es sinónimo de examen. Otras estrategias importantes a tener en cuenta en la evaluación, son:

- Procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica, en lugar de teórica y escrita; diaria, en lugar de trimestral; basada en la observación, en lugar de exámenes. Pedir respuestas no verbales como: señalar, encerrar, construir, respuestas de hechos y evitar las de juicios, ya que para ellos éstas resultan muy complejas.
- Es imprescindible la preparación previa del tipo de formato que se utiliza para evaluar a los estudiantes. Cada ficha, tarea o actividad debe tener un solo objetivo, pocos estímulos e instrucciones de tarea, a excepción de los estudiantes que ya dominan este nivel de dificultad. Si el estudiante con autismo no domina el formato, se perderá en la forma y no se centrará en el contenido. Se le debe dar un ejemplo inicial de la tarea o ítem a evaluar (individual).

Criterios de evaluación: la evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado **en el plan individualizado del estudiante** que incluye los logros del grado escolar en el cual se encuentra y, en el caso de las áreas objeto de adaptaciones curriculares significativas (implican modificación en los propósitos), se realizará tomando como referencia los objetivos fijados y las adaptaciones correspondientes.

Los estudiantes, además de las calificaciones, deben tener una valoración cualitativa de su progreso respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.

Se valorará al estudiante en función de él mismo, no sobre la base de una norma o un criterio externo, o en comparación con sus compañeros. Para ello, es esencial la evaluación continua, la observación y la revisión constante de las actuaciones.

Se debe establecer conducta de entrada, para conocer de qué nivel se parte y planificar las actuaciones educativas en función de ello. Además, se ha de procurar **evaluar en positivo**, ya que las evaluaciones suelen recoger una relación de todo lo que no es capaz de hacer un estudiante, más que de sus posibilidades.

Por último, como estos estudiantes presentan dificultades para generalizar sus aprendizajes, no debemos suponer que saben determinados conceptos o tienen determinadas competencias, hasta que lo hayan demostrado o se haya comprobado. Un objetivo, logro o competencia estará adquirido si lo dominan en diferentes momentos y ante diferentes personas, por lo que es preciso tener en cuenta estos matices en la evaluación.

Promoción escolar: se deben considerar para la evaluación y promoción, los criterios básicos del grado que cursa, teniendo en cuenta que algunos



estudiantes, como se dijo en el apartado de propósitos y contenidos, pueden requerir la modificación, reducción o en un caso extremo la eliminación de un contenido, en el caso de que éste requiera un nivel de abstracción alto y el estudiante en ese momento no lo tenga.

La decisión de promoción debe ser el producto de un análisis de todos los actores implicados en el proceso, incluyendo al estudiante con autismo y su familia. Para el análisis se debe partir de la planeación individualizada que recoge todas las metas académicas y de socialización o comportamiento planteadas al comenzar el año escolar, revisar los seguimientos realizados al final de cada periodo académico y contrastar estos resultados con las exigencias que el próximo grado le presentará al estudiante.

Al tomar la decisión, se dejan por escrito aquellas estrategias que fueron efectivas para facilitar el proceso de integración escolar, así como las recomendaciones pertinentes para el próximo grado, en términos de fortalezas del estudiante que deben aprovecharse, así como aspectos que se deben reforzar con el estudiante, su familia o la comunidad educativa.

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS METAS ADICIONALES DEL CURRÍCULO

A continuación se realiza una descripción de las estrategias sugeridas para el proceso de enseñanza de los estudiantes con autismo integrados al sistema de educación formal.

Guía graduada

Consiste en ofrecer apoyo físico al estudiante para facilitar el patrón de respuesta esperado. El apoyo se disminuye gradualmente a medida que el estudiante puede realizar el comportamiento esperado. Esta estrategia sólo se utiliza cuando la persona no tiene un buen seguimiento de instrucciones, imitación o tiene problemas motores.

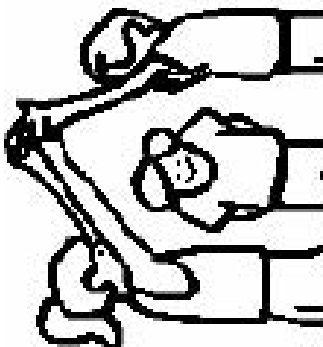
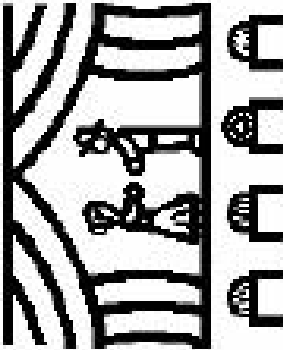
Moldeamiento

Es una estrategia para enseñar al estudiante a realizar una tarea a través del refuerzo o estímulo y aproximaciones sucesivas a la conducta esperada. Al principio se estimula la respuesta más parecida a la ideal y a medida que el estudiante se vuelve más experto en su ejecución, se le va exigiendo que esta respuesta mejore. El moldeamiento se utiliza con frecuencia para enseñar habilidades sociales y de comunicación, pero también para desarrollar habilidades en otras áreas.

Modelamiento

Es una técnica en la cual el educador hace la demostración de los comportamiento que el estudiante debe aprender. El estudiante debe tener las capacidades y habilidades para realizar el comportamiento; el

CUADRO 3. CARACTERISTICAS DE ESTUDIANTES CON AUTISMO INTEGRADOS A EDUCACION FORMAL

SOCIAL	COMUNICACION	SIMBOLOGIZACION	FLEXIBILIDAD
 Algunos niños se relacionan poco, pueden permanecer en las actividades y responden pero no inician interacciones de manera espontánea con pares. Otros lo hacen de forma limitada, inician pero su permanencia es corta, excepto que sea de su interés, por las dificultades que presentan para comprender sutilezas sociales (que es la inferencia que se	Algunos pueden tener lenguaje oral, más no saber que las palabras les sirven para pedir, expresar necesidades, deseos y emociones; los otros utilizan conductas comunicativas para satisfacer necesidades, más no para compartir experiencias. 	Se le dificulta diferenciar entre ficción y realidad. La capacidad de imaginar en ellos está sujeta a la evocación de situaciones vividas o vistas. No pueden imaginarse algo que no han visto, pues para ellos tiene significado algo que existe en la realidad (su realidad puede ser cotidiana o lo que ve en cine y en televisión). 	 Se le dificulta ajustar el comportamiento a variaciones que se pueden dar en períodos cortos (transición de una clase a otra) o períodos mas largos (transición entre vacaciones y regreso al colegio). Esta también se evidencia en el ajuste a otros cambios como: el tiempo, variación de personas, modificaciones en el ambiente físico, entre otros.

hace de lo escuchado y que está dada por la entonación, los gestos, etc.) y establecer una relación empática con el otro, es decir ser capaz de ponerse en el lugar del otro. Se interesan por las acciones y las actividades de los demás, pero se le dificulta comprender las preocupaciones del otro.	En general su comprensión es literal, es decir, darle una interpretación única del mensaje o la palabra sin inferir su significado de acuerdo con el contexto en que se presenta y se les dificulta entender otros puntos de vista.	Se dificulta la comprensión de metáforas y estados mentales de los otros (pensar acerca de lo que el otro piensa). Hay un pensamiento inferencial simple.	Pueden presentar obsesión por algunos temas u objetos, y, en general, sus intereses son restringidos. Debido a su nivel concreto de pensamiento, hay manifestaciones de perfeccionismo y dificultades para involucrarse en nuevas maneras de hacer las cosas. Su forma de auto evaluarse o evaluar a los otros, generalmente es polarizada; es decir, las cosas son buenas o malas, no toman en cuenta puntos medios. Presenta dificultades para proyectarse en el presente y en el futuro, por lo cual, requieren apoyo en el establecimiento de metas, la identificación de los pasos que pueden llevar a su logro y a definir un proyecto de vida.
--	--	---	---

aprendizaje que debe hacer a través del modelo es relacionar la conducta esperada con las situaciones en las cuales la debe utilizar. Ejemplo, aprender a saludar discriminando a qué personas y en qué momento hacerlo. Esta estrategia se utiliza especialmente en la enseñanza de habilidades sociales y de comunicación.

Estas tres técnicas hacen parte del método de enseñanza experimental, el cual incluye un conjunto de técnicas derivadas de las leyes de aprendizaje, que han sido formuladas a través del método científico.

Historias sociales y conversaciones en forma de historieta (Carol A. Gray)

Esta estrategia permite traducir la filigrana de la interacción social, en un mensaje concreto que permite a la persona con autismo comprender aquella información que se puede estar perdiendo o malinterpretando en el contexto de una interacción social.

Con las historias sociales y conversacionales en forma de historieta se pretende que el estudiante pueda predecir cómo actuar frente a una situación social que le resulta confusa, difícil de interpretar o frente a la cual experimenta ansiedad. Esta estrategia responde a las características del procesamiento de información visual que presentan las personas con autismo.

En esta misma línea y con fundamento en las mismas investigaciones, se ha encontrado que no solamente las historias sociales pueden afectar positivamente el comportamiento de los estudiantes con autismo, sino cualquier estrategia escrita como las siguientes:



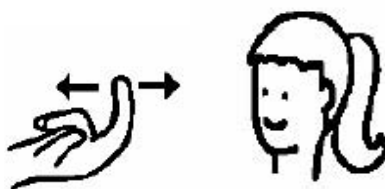
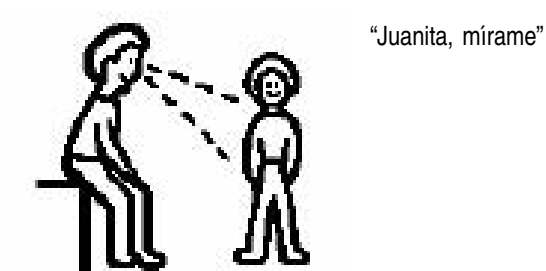
- Guiones sociales: son directivas escritas, mediante las cuales se les recuerda a los estudiantes un comportamiento o procedimiento que deben realizar.
- Agenda y calendarios visuales: son procedimientos de ordenamiento de las actividades en el tiempo, por medio de esquemas visuales (dibujos) y agendas ilustradas, que le permiten a la persona con autismo recordar las conductas esperadas en diferentes lugares y el orden en que se van a presentar los eventos. Se utilizan para desarrollar habilidades de predicción y anticipación desde tiempos cortos como la programación de un módulo de clase o de una jornada escolar, hasta ciclos más largos como actividades programadas, mensual, bimensual, semestral o anualmente.

CUADRO 3.1. METAS ADICIONALES AL CURRICULO EN EL CICLO PREESCOLAR

SOCIAL	COMUNICACION	SIMBOLIZACION	FLEXIBILIDAD
Meta 1 Mantener el contacto visual mientras está interactuando con pares o adultos.	Meta 5 Expresar necesidades y deseos, utilizando palabras, gestos o visuales.	Meta 8 Aprender a realizar juego representativo.	Meta 10 Aprender a seguir una rutina escolar.
Meta 2 Permanecer en actividades de juego dirigidas por un adulto (las actividades que propone el adulto deben hacer parte de los intereses del niño).	Meta 6 Aprender a seguir las instrucciones a todos los educadores.	Meta 9 Aprender a realizar juego pretendido.	Meta 11 Aprender a permanecer tranquilo ante cambios de actividades entre clases y de descanso a clase y cambios generados en el ambiente físico.
Meta 3 Aprender a saludar y despedirse, para saber cómo se inicia y finaliza una interacción.	Meta 7 Responder y hacer preguntas con qué, quién y dónde.		Meta 12 Ampliar intereses en juegos y juguetes.
Meta 4 Identificar y rotular estados fisiológicos y emocionales triste, bravo, contento, hambre, calor, frío, sed) para identificar las sensaciones y emociones propias y de los demás.			Meta 13 Aprender a calmarse con ayuda del adulto.
			Meta 14 Resolver problemas con monitoreo del adulto.

ESTRATEGIAS PARA PREESCOLAR

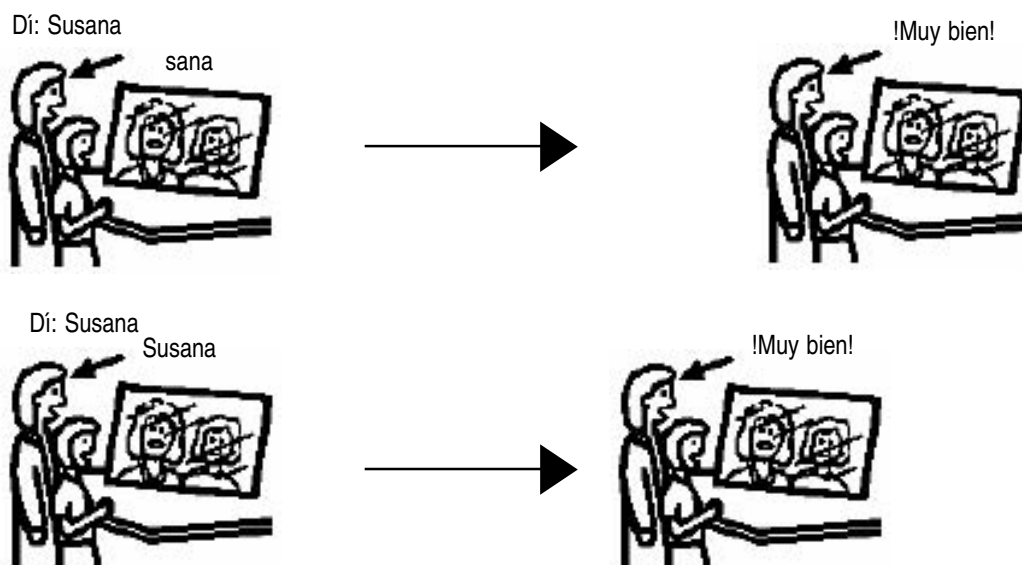
1. Procedimiento de guía física e instigación verbal y/o modelamiento de la expresión que facilita la aparición de la conducta esperada en el estudiante: meta 1, meta 2, meta 6, meta 13.



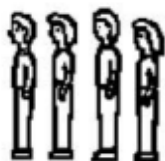
2. Procedimientos de modelamiento, ensayos de comportamiento con guiones sociales y exposición gradual a personas y situaciones que permiten desarrollar habilidades de participación social, de juego y de manejo en la comunidad: meta 3, meta 12, meta 4, meta 5.



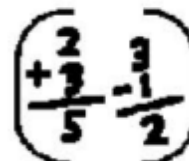
3. Procedimiento de moldeamiento, es decir, aproximación gradual a las conductas esperadas, que permiten un desarrollo progresivo de habilidades: meta 7



4. Procedimientos de ordenamiento de las actividades en el tiempo, por medio de esquemas visuales (dibujos) y agendas ilustradas, para recordar las conductas esperadas en diferentes lugares y el orden en que se van a presentar los eventos: meta 10, meta 11,



Hacer fila



Clase de matemáticas



Clase de lectura



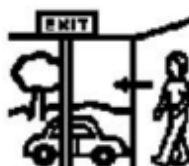
Clase de natación



Descanso

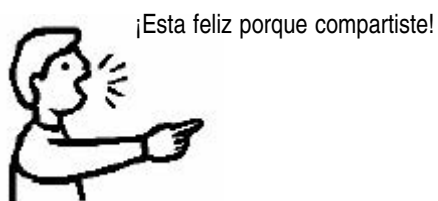


Biblioteca



Salida

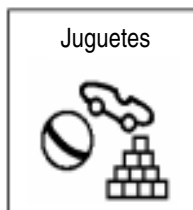
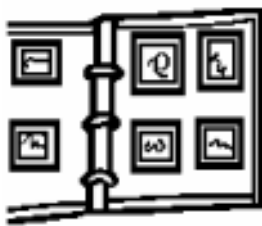
5. Procedimientos de asociación entre actos y consecuencias para aprender habilidades pro - sociales: meta 14



6. Tutoría del educador y transferencia gradual hasta llevarlo a tutoría de compañeros y apoyo natural de pares que facilitan: meta 8, meta 9.



7. Aprendizaje simbólico mediante el uso de materiales visuales y el álbum de campos semánticos, que lleva al estudiante a construir significados y significantes pasando por la experiencia directa, fotografía, dibujo, palabra y ubicación en la categoría correspondiente: meta 4

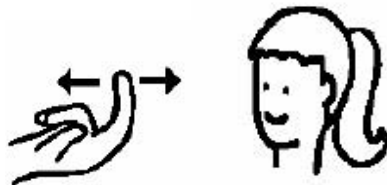
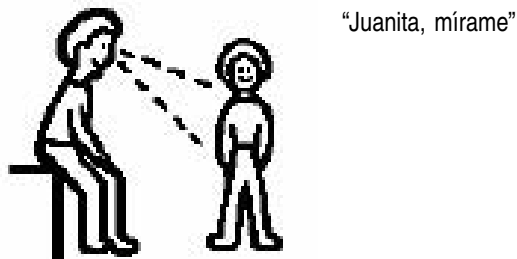


CUADRO 3.2. METAS ADICIONALES AL CURRICULO EN LOS GRADOS PRIMERO A QUINTO DE BASICA PRIMARIA

SOCIAL	COMUNICACION	SIMBOLIZACION	FLEXIBILIDAD
Meta 1 Mantener el contacto visual mientras está interactuando con pares o adultos. Meta 2 Participar en actividades de grupo en el aula de clase. Meta 3 Participar en actividades recreativas y culturales de la institución. Meta 4 Aprender juegos con reglas, ganar perder y toma de turnos. Meta 5 Aprender normas de cortesía, para hacer sentir bien a los otros. Meta 6 Ampliar la Identificación y rotulación de emociones y estados fisiológicos complejos, por ejemplo: aburrimiento, preocupación, dolor, fatiga, indisposición. Meta 7 Desarrollar intereses, motivación y conocimiento sobre temas acordes a sus pares	Meta 8 Aprender a relatar experiencias, utilizando oraciones completas y coherentes. Meta 9 Aprender a seguir diferentes tipos de instrucciones orales y escritas. Meta 10 Responder preguntas con cómo, cuándo y por qué. Meta 11 Ampliar vocabulario acorde al grado en que se encuentra. Meta 12 Ampliar la toma de turnos en conversación.	Meta 13 Aprender a participar en juego de roles y dramatizaciones diferenciando ficción y realidad. Meta 14 Identificar los conceptos de ficción, realidad y efectos especiales. Meta 15 Aprender a utilizar expresiones que sugieran la manera de pensar de la otra persona (Ej: estás pensando... Te estás imaginando..., Estas recordando...)	Meta 16 Permanecer tranquilo ante cambios de ciclos largos (transición de vacaciones al colegio, cambio de educadores y compañeros de un grado a otro). Meta 17 Ampliar intereses en actividades de entretenimiento. Meta 18 Aprender a manejar la agenda del día y la semana. Meta 19 Aprender a planear actividades lúdicas y académicas con monitoreo del adulto. Meta 20 Aprender a generar diferentes alternativas para realizar actividades y resolver problemas.

ESTRATEGIAS PARA METAS ADICIONALES AL CURRÍCULO EN LOS GRADOS PRIMERO A QUINTO DE BÁSICA PRIMARIA

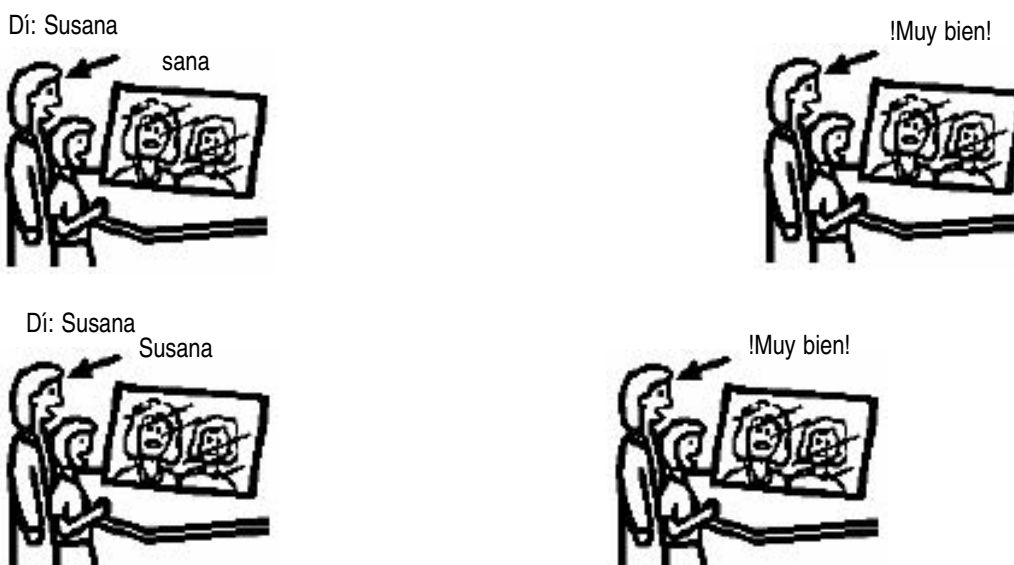
1. Procedimiento de guía graduada e instigación verbal y/o modelamiento de la expresión que facilita la aparición de la conducta esperada en el estudiante: meta 1



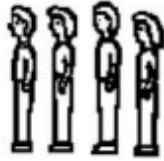
2. Procedimientos de modelamiento, ensayos de comportamiento con guiones sociales y exposición gradual a personas y situaciones que permiten desarrollar habilidades de participación social, de juego y de manejo en la comunidad: meta 2, meta 3, meta 12, meta 13, meta 17



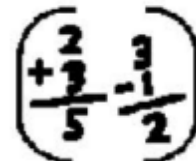
3. Procedimiento de moldeamiento, es decir, aproximación gradual a las conductas esperadas, que permiten un desarrollo progresivo de habilidades: meta 8, meta 10



4. Procedimientos de ordenamiento de las actividades en el tiempo, a través de esquemas visuales (dibujos) y agendas ilustradas, para recordar las conductas esperadas en diferentes lugares y el orden en que se van a presentar los eventos: meta 16, meta 18, meta 19.



Hacer fila



Clase de matemáticas



Clase de lectura



Clase de natación



Descanso

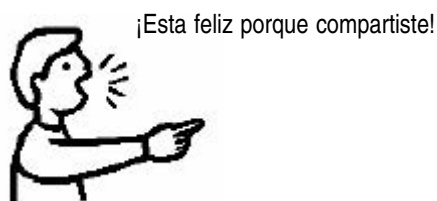


Biblioteca



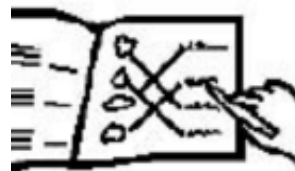
Salida

5. Procedimientos de asociación entre actos y consecuencias para aprender habilidades pro- sociales: Meta 5, meta 15, meta 20.

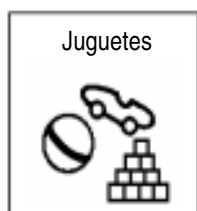
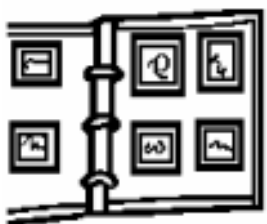


6. Procedimiento de asociación de estímulo escrito y la acción que debe realizar: meta 9

Une con una línea el nombre que corresponda a la figura que aparece en la ficha



7. Aprendizaje simbólico mediante el uso de materiales visuales y el álbum de campos semánticos, que lleva al estudiante a construir significados y significantes pasando por la experiencia directa, fotografía, dibujo, palabra y ubicación en la categoría correspondiente: meta 6, meta 11.

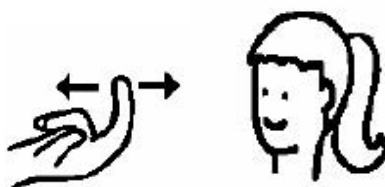
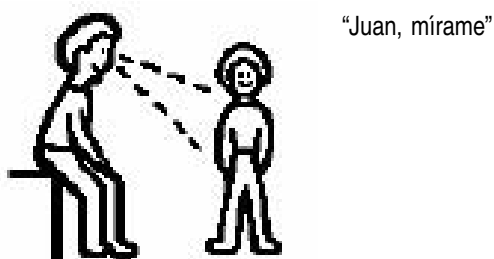


CUADRO 3.3. METAS ADICIONALES AL CURRÍCULO GRADOS SEXTO A ONCE

SOCIAL	COMUNICACION	SIMBOLIZACION	FLEXIBILIDAD
Meta 1 Utilizar la mirada para iniciar o mantener una interacción. Meta 2 Desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Meta 3 Aprender a actuar en diferentes espacios de la comunidad. Meta 4 Aprender a participar en actividades deportivas y/o competitivas. Meta 5 Identificar como es la interacción con ambos sexos, límites y comportamientos esperados. Meta 6 Aprender a identificar el impacto de su comportamiento en los otros. Meta 7 Identificar y expresar diferentes emociones y lo que se las genera. Meta 8 Desarrollar intereses, motivación y conocimiento sobre temas acordes a los de sus pares	Meta 9 Aprender a conversar sobre temas de actualidad. Meta 10 Ampliar la comprensión de texto.	Meta 11 Aprender a identificar dobles sentidos, chistes, metáforas, refranes, modismos.	Meta 12 Ampliar intereses acordes a su ciclo de vida y al contexto en el que vive. Meta 13 Aprender a generar sus propias estrategias para enfrentar situaciones inesperadas. Meta 14 Aprender a planear actividades mensuales, semestrales y/o anuales. Meta 15 Aprender a evaluar y resolver problemas interpersonales, con apoyo de un adulto o par. Meta 16 Identificar fortalezas y debilidades en sí mismo y en los otros y auto evaluarse con base en ellas.

ESTRATEGIAS PARA METAS ADICIONALES AL CURRÍCULO GRADOS SEXTO A ONCE

1. Procedimiento de modelamiento de la expresión que facilita la aparición de la conducta esperada en el estudiante: meta 1



MODELO: meta 7



¿Qué crees que
pasó?



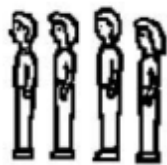
Dí: estoy enojado,
porque no me
prestas el juego.



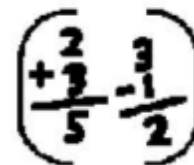
2. Procedimientos de modelamiento, ensayos de comportamiento con guiones sociales y exposición gradual a personas y situaciones que permiten desarrollar habilidades de participación social, de juego y de manejo en la comunidad: meta 3, meta 12, meta 4, meta 5, meta 8.



3. Agendas y calendarios visuales: procedimientos de ordenamiento de las actividades en el tiempo, por medio de esquemas visuales (dibujos) y agendas ilustradas, para recordar las conductas esperadas en diferentes lugares y el orden en que se van a presentar los eventos: Meta 14.



Hacer fila



Clase de matemáticas



Clase de lectura



Clase de natación



Descanso



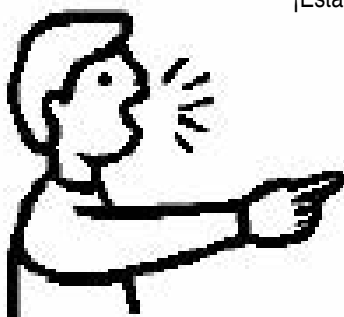
Biblioteca



Salida

4. Procedimientos para enseñar discriminaciones: son estrategias de asociación entre las acciones que realiza el estudiante o que se esperan de él, y el impacto de estas conductas en el comportamiento de los otros. Estas estrategias facilitan el aprendizaje de habilidades prosociales: meta 6.

¡Esta feliz porque compartiste!



5. Tutoría del educador y transferencia gradual: se refiere al apoyo individualizado que da el docente a su estudiante con autismo y que poco a poco se debe ir transfiriendo a sus compañeros no autistas, quienes posteriormente cumplirán el rol de tutores y apoyos naturales de pares que facilitan el aprendizaje: meta 2, meta 9, meta 11, meta 15, meta 16.

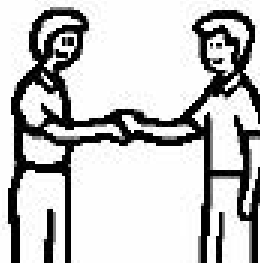


6. Procedimiento de guiones sociales, donde se hacen descripciones gráficas relacionadas con una meta social que se pretende alcanzar; estas descripciones incluyen la explicación sobre una situación en particular, cómo se debe actuar y las consecuencias de esta forma de actuar: meta 13.

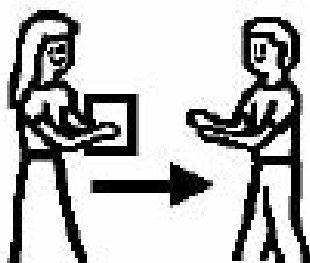




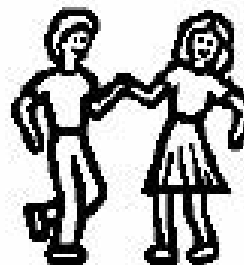
Arreglarse



Saludar



Entregar el regalo



Bailar



Despedirse

"Vamos a una fiesta... Debes
arreglarte,...Saludar al
llegar,...Entregar el regalo,..."

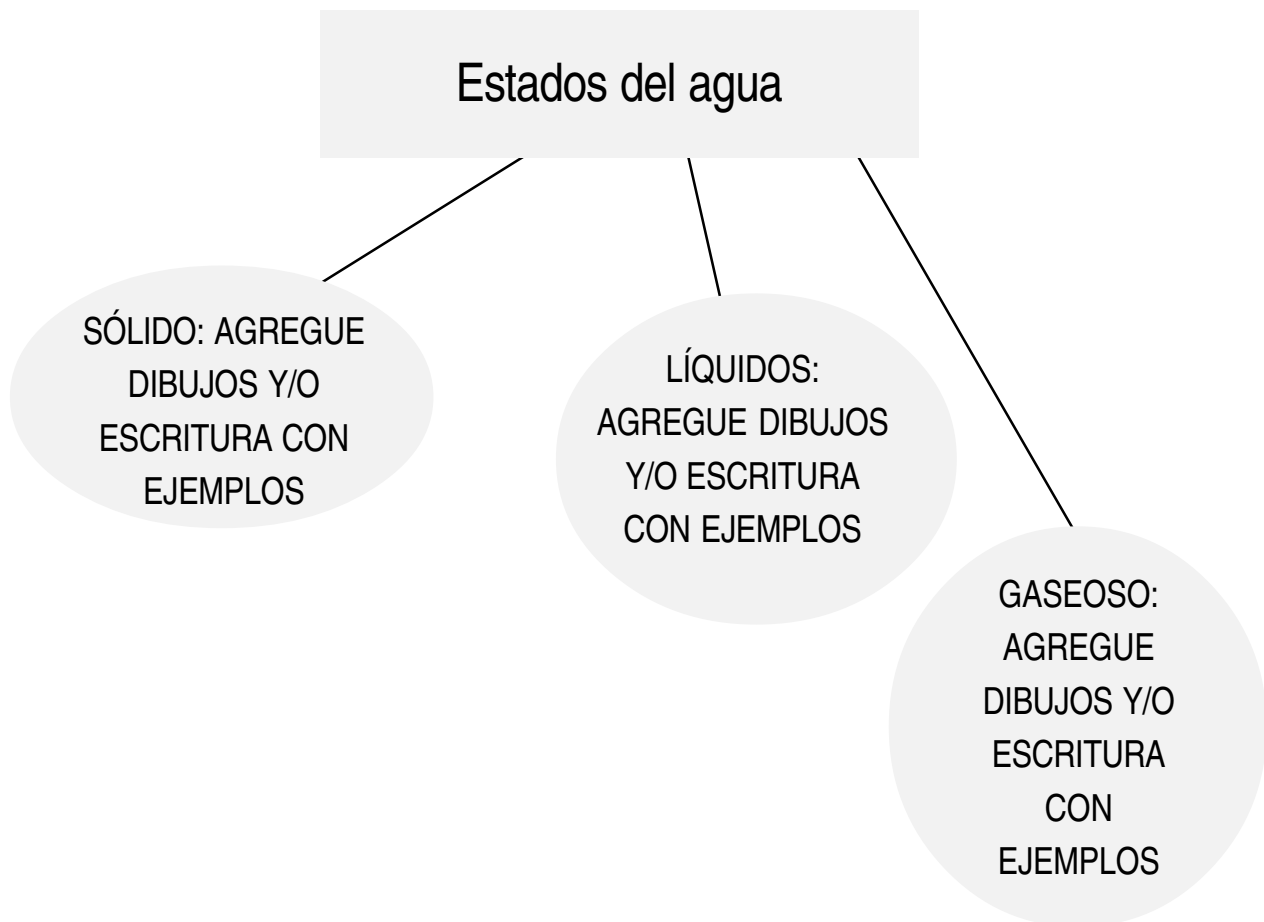


7. Fichas y textos ilustrados que garanticen la asociación entre lo que está escrito y lo que debe comprender o hacer el estudiante: meta 10

Une con una línea el nombre que corresponda a la figura que aparece en la ficha



8. Elaboración de ordenadores de textos (mapas conceptuales) que permiten seleccionar la información relevante, jerarquizarla y consolidar el concepto: meta 8, Meta10.



5.1.3 COMPONENTE ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN

Roles

Participación del maestro de apoyo

Los maestros de apoyo, formados para el trabajo con personas que presentan autismo, son el recurso humano más idóneo para asesorar y apoyar al maestro de grado y área, a los padres y a toda la comunidad educativa en general, acerca de las necesidades educativas especiales de estos estudiantes y los apoyos requeridos para lograr su integración social y educativa. Las acciones de apoyo deben realizarse en los mismos escenarios donde el estudiante realiza su aprendizaje; idealmente, no debe ser llevado a otros espacios.

El maestro de apoyo debe participar en las actividades de planeación, seguimiento y evaluación, junto con el maestro de grado, área, núcleo disciplinar o del saber pedagógico y otros profesionales que intervengan en el proceso.

Sus acciones deben estar articuladas y coordinadas con todos los actores de la comunidad educativa y deben ponerse en práctica en los escenarios naturales donde se realiza cada actividad. Por ejemplo, si va a dar un apoyo al estudiante con autismo y al maestro de grado o área, éste debe ser realizado en el aula de clase.

Una vez se detectan las necesidades educativas en los estudiantes, la tarea para el maestro es poner en juego una serie de estrategias y apoyos que respondan a éstas. Si se han agotado todos los recursos disponibles y a pesar de ello persisten las dificultades en el estudiante, se debe buscar ayuda de otros profesionales a través de la remisión.

Los **docentes y profesionales de apoyo y los equipos colaborativos**, conformados por personas y profesionales de experiencia, formación o capacitación específica, deberán¹⁸:

- Asesorar la construcción y desarrollo del PEI, considerando las necesidades de la población con autismo.
- Participar en el gobierno escolar.
- Sensibilizar a la comunidad en general sobre la atención educativa para estos estudiantes.
- Identificar los apoyos requeridos para los educandos sujetos de integración escolar.
- Coordinar con el profesor de grado, la planificación y ejecución de estrategias pedagógicas que beneficien al estudiante con necesidades educativas especiales.
- Brindar atención directa al estudiante por medio de apoyos pedagógicos requeridos para avanzar con éxito en el proceso educativo y hacer seguimiento.

¹⁸ POLO HERRERA, MARTA Profesional de la Secretaría de Educación, Municipio de Soledad, Atlántico.

- Informar y orientar a los padres de familia sobre las necesidades de sus hijos y promover la participación y apoyo familiar para el desarrollo de las actividades requeridas en el proceso educativo.
- Servir como nexo entre la U.A.I. (donde exista) y la institución educativa.

Participación del maestro de grado, área o núcleo

El maestro debe asumir con el estudiante con autismo las mismas responsabilidades y tareas que asume con los demás: planeación, seguimiento y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje. Así mismo, debe mantener una interacción frecuente con la familia y el maestro de apoyo para coordinar estrategias de enseñanza en los aspectos que se requiera.

Acciones de coordinación entre docentes: como los estudiantes generalmente tienen varios profesores, se deben realizar acciones de coordinación entre los docentes para garantizar que haya coherencia en los procesos de planeación, seguimiento y evaluación del proceso. Algunas acciones de coordinación son las siguientes:

- a. Secuenciar los objetivos y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades, en todas las asignaturas que sea necesario.
- b. Diseñar una hoja individual de cada estudiante con los objetivos y actividades programados para él en un plazo determinado (resumen para un período de tiempo, por ejemplo dos semanas, un mes, un período académico), facilitando que **todos** los docentes se mantengan en las prioridades de trabajo.
- c. Se ha de evitar al máximo transmitir verbalmente la información relevante a los otros profesores. Si no se consignan los datos, estos pueden perderse, situación que afecta la continuidad del proceso llevado a cabo con los estudiantes. Es importante establecer un sitio en el cual se ponga al acceso de todos los profesores la información más relevante del estudiante: perfil de desempeño, apoyos requeridos, intereses, información sobre la medicación (si la toma y efectos que pueden observarse), plan de trabajo y apoyos extraescolares requeridos. Información relevante sobre su familia o cuidadores, recomendaciones para el manejo de algún comportamiento que pueda ser interfiriente, información breve y concisa acerca del autismo y recomendaciones básicas de las condiciones que se requieren para facilitar la interacción y el aprendizaje. Allí se deben archivar también las copias de los seguimientos de otros profesionales que intervienen en el proceso.
- d. Establecer un cronograma de reuniones periódicas con todos los docentes y los padres de familia para realizar el seguimiento del estudiante y evaluar las estrategias que están en curso.

- e. Evaluar su propia labor para enriquecerla. Esta evaluación incluirá tanto la evaluación de la tarea docente y del proceso de enseñanza como de la propia adaptación curricular individual.

El maestro que acepta la diferencia de sus estudiantes debe llevar a cabo funciones como¹⁹:

- Facilitar estrategias para el desarrollo de los procesos cognitivos, afectivos y sociales del educando.
- Realizar las adecuaciones curriculares pertinentes para esta población, asesorándose del maestro de apoyo.
- Posibilitar en el aula de clase el ambiente menos restrictivo y lo más normal posible al niño, niña y joven y a los demás educandos que atienden en clase, respetando el principio de individualización y posibilitando su proceso educativo.



La institución reporta anualmente y en forma adecuada en los formatos que componen la Resolución 166 de 2003, la información de los estudiantes autistas y que están matriculados en la institución. Es importante tener en cuenta que la determinación de la condición de discapacidad o de limitación en un estudiante, debe hacerse mediante una evaluación interdisciplinaria, por parte de especialistas. En cada entidad territorial debe existir una instancia que efectúe esta caracterización, según lo plantea la Resolución 2565 de 2003.

5.1.4 COMPONENTE DE INTERACCIÓN COMUNITARIA

Para facilitar la dinámica de la institución educativa que atiende estudiantes autistas, se recomiendan una serie de principios para orientar la convivencia.

Estos principios de interacción, son esenciales para crear un clima de enseñanza y aprendizaje adecuado para los estudiantes que presentan autismo y es importante revisarlos constantemente:

- Establecer una relación empática con el estudiante que presenta autismo. Esta dependerá de la capacidad del profesor para ponerse en el lugar de su estudiante y poderlo comprender y ayudar.

¹⁹ POLO HERRERA, MARTA.

- Asignarle tareas y apoyos acordes con su capacidad de comprensión y ejecución.
- Evitar la retroalimentación o señalamientos negativos por su comportamiento o ejecución de tareas. Redirigir la conducta del estudiante hacia lo positivo, hablar en términos de lo que debe hacer y evitar ser muy reiterativo en lo que no debe hacer. Esto permitirá mantener la motivación del estudiante por tener un comportamiento adecuado y el logro académico.
- Ser específico al elogiarle, es decir, señalar el comportamiento por el cual está siendo reforzado o corregido, darle ejemplos concretos del comportamiento que usted espera de él o ella. Ejemplo: "Has permanecido todo el tiempo sentado, felicitaciones", en vez de: "Te has manejado muy bien". La expresión "manejarse bien" no está explicitando ningún comportamiento en concreto.
- Cuando se perciba molestia o ansiedad en el estudiante con autismo, se recomienda interpretar o verbalizar con pocas palabras lo que le está sucediendo; de esta manera, le enseña al estudiante a identificar y expresar sus sentimientos. Ejemplo: *"Estas impaciente porque dibujar te molesta, voy a ayudarte con una parte del dibujo."*
- Poner en práctica programas de incentivos para animarlo a alcanzar conductas cada vez más deseables y metas más complejas.
- Actuar con tranquilidad y respetar el ritmo y características individuales, peculiares de la persona con autismo. Si usted asume de manera natural y tranquila a su estudiante, él también podrá estar tranquilo. Con frecuencia los estudiantes con autismo se afectan emocionalmente cuando las personas les demuestran exceso de preocupación.
- Optar por comprender y negociar los intereses obsesivos del estudiante con autismo; en este aspecto, se conjugan la enseñanza con el respeto por las diferencias. Cuando los estudiantes tienen una conducta particular que tienden a repetir, se puede buscar la manera de que la realicen sin que interfiera con las actividades establecidas en la clase.
- Ayudar de manera natural, tal como en diferentes circunstancias se apoya a otros estudiantes. No se debe asumir una actitud de lástima o generar situaciones de discriminación.
- Ayudar a los estudiantes en el ajuste al cambio de una actividad a otra.
- Considerar al acudiente cuando el estudiante ha cometido una falta, para facilitar el debido proceso y no vulnerar sus derechos.

Participación de la familia en el proceso



El papel que juega la familia en el proceso de integración escolar de un estudiante con autismo es crucial. Por ello, se deben desarrollar planes de capacitación para los padres, de acuerdo con los recursos y características del medio. Estos programas pueden estar a cargo de profesionales de educación especial, maestros de apoyo o el mismo maestro de grado o área.

La familia debe participar activamente a lo largo de todo el proceso educativo: planeación individualizada, reuniones de seguimiento y promoción.

Con frecuencia los padres de estudiantes con autismo se ven abocados a realizar transformaciones en su dinámica de vida e incluso en lo personal para constituirse en facilitadores del desarrollo y mitigadores de los déficits que presenta su hijo.

El conocimiento y el grado de aceptación que tengan los padres del comportamiento que presenta el estudiante, las estrategias de enseñanza que posean, la utilización de técnicas para el control de comportamientos y la enseñanza de habilidades adaptativas, son parte de las herramientas necesarias que permiten a una familia constituirse en un soporte para su desarrollo integral. Además de esto, la comunicación permanente entre la familia y el colegio es indispensable para dar respuesta en el momento preciso a todos los apoyos que el estudiante requiera desde el hogar, para garantizar el éxito escolar.

Por todo esto, la primera meta que debe trazarse el maestro con la familia es conseguir el establecimiento de una relación de empatía y de confianza mutua. Para ello, se sugiere:

- Considerar que tanto los estudiantes como la familia presentan necesidades especiales.
- Combinar la informalidad con la formalidad.
- Mantener una actitud desprovista de prejuicios y juicios sobre la conducta de los padres; debe enfocarse exclusivamente en la enseñanza y comprensión de situaciones.
- Conocer el récord o ficha escolar del estudiante (evaluaciones, seguimiento, técnicas y procedimientos utilizados, dificultades sensoriales, asistencia, etc.)

- Tener un contacto rápido con los padres sobre los asuntos que requieran de su intervención o participación; esto permite prevenir problemas que pueden presentarse más adelante.
- Hacer una entrevista para complementar la información del estudiante: ambiente social, familia nuclear, extensa, ambiente físico, recursos de la familia, personas disponibles para apoyar el proceso escolar del estudiante en el hogar, oportunidades de participación en las actividades del hogar y la comunidad, seguridad social y oportunidades de acceso a otros servicios profesionales y expectativas frente a su hijo.
- Proporcionar a los padres la información que les ayude a facilitar el éxito de su hijo en la experiencia escolar. Pueden ser materiales que les den ideas de actividades que pueden desarrollar con sus hijos o la manera como las pueden desarrollar.
- Orientar a los padres en estrategias para incluir a su hijo o hija en actividades extracurriculares, y en general, lograr su integración social y comunitaria.
- Evitar términos peyorativos al referirse a los eventuales problemas de comportamiento que pueda presentar el estudiante con autismo.

Es importante considerar que todas las familias son diferentes, por ello se deben evaluar los recursos disponibles, antes de determinar las metas. También se debe fortalecer el desarrollo de redes, ayudando a los padres a entrar en contacto con otros padres, con los cuales puedan compartir sus experiencias y abrirse espacios de participación en su comunidad, entendida ésta de una manera amplia, es decir, no sólo la comunidad conformada por las familias de personas en situación de discapacidad, sino por todas las que integren el entorno que rodea la cotidianidad del estudiante con autismo y sus familiares.

La accesibilidad para la población con autismo representa un gran reto para cada comunidad educativa y se puede alcanzar en la medida que se desarrollen actividades de gestión como las siguientes:

- Diseñar un plan de capacitación inicial para la comunidad educativa de manera que se comprenda a la persona autista en calidad de estudiante y el papel de cada integrante de ésta en el proceso educativo de ella.
- Establecer en el seguimiento de la experiencia, las estrategias de formación continua, orientando los aspectos



necesarios para cualificar la práctica institucional con estudiantes que presentan autismo.

- Gestionar ante el ente territorial el recurso de apoyo; en este caso, por lo menos un profesional de apoyo formado en el tema del autismo.
- Sistematizar la experiencia en los diferentes niveles de la educación de manera que propicien elementos a instituciones que inician su proceso.
- Promover la conformación de grupos de estudio para discutir situaciones particulares que surgen en la práctica, compartiendo estrategias exitosas e inquietudes, que lleve a conformar comunidad académica alrededor de la atención educativa de estudiantes autistas.

5.2. Educación del estudiante con autismo en modalidad No Formal



Para definir la atención educativa más apropiada para un niño, niña o joven con autismo, es difícil partir del referente cronológico. Lo más adecuado es considerar el nivel de severidad de las características según el continuo de autismo, la edad cronológica y el nivel de desarrollo evolutivo alcanzado.

En la Educación No Formal generalmente se ubican las personas de niveles 1 y 2 del continuo autista. Puede ocurrir que algunos niños de nivel 3 aún no se encuentren listos para integrarse en las aulas

regulares; en estos casos, se recomienda realizar una intervención intensa pero transitoria encaminada al logro de las metas requeridas para alcanzar el éxito en su proceso de integración escolar.

OBJETIVO

En los procesos de habilitación desarrollados en el marco de la Educación No Formal, se busca intervenir de forma intensiva y sistemática dos aspectos que se interrelacionan a lo largo de los diferentes ciclos de vida: dimensiones de humanización y desarrollo evolutivo.

PLAN DE ESTUDIOS

Se organiza respetando el diseño de la institución. Se recomienda intervenir aquellas dimensiones de humanización que le permitan a la persona autista “emerger de su condición” lo suficiente para que pueda adquirir procesos del desarrollo y funcionar en su entorno, para posteriormente lograr metas acordes a su ciclo de vida. A continuación, en los cuadros 2.1 a 2.6, se amplía la caracterización de las personas con autismo en los niveles 1, 2 y 3, se presentan las metas o prioridades de intervención según Riviére²⁶, así como las estrategias requeridas para lograr la evolución en las dimensiones de humanización en las personas que acceden a programas educativos no formales. Para planear el trabajo con los estudiantes a nivel evolutivo-adaptativo se sugiere la utilización del ICAP-INVENTARIO PARA PLANIFICACIÓN DE SERVICIOS Y PROGRAMACIÓN INDIVIDUAL²⁷.

Los planes de los niños con autismo deben ser individualizados, de manera que respondan a las características particulares de cada uno de ellos.

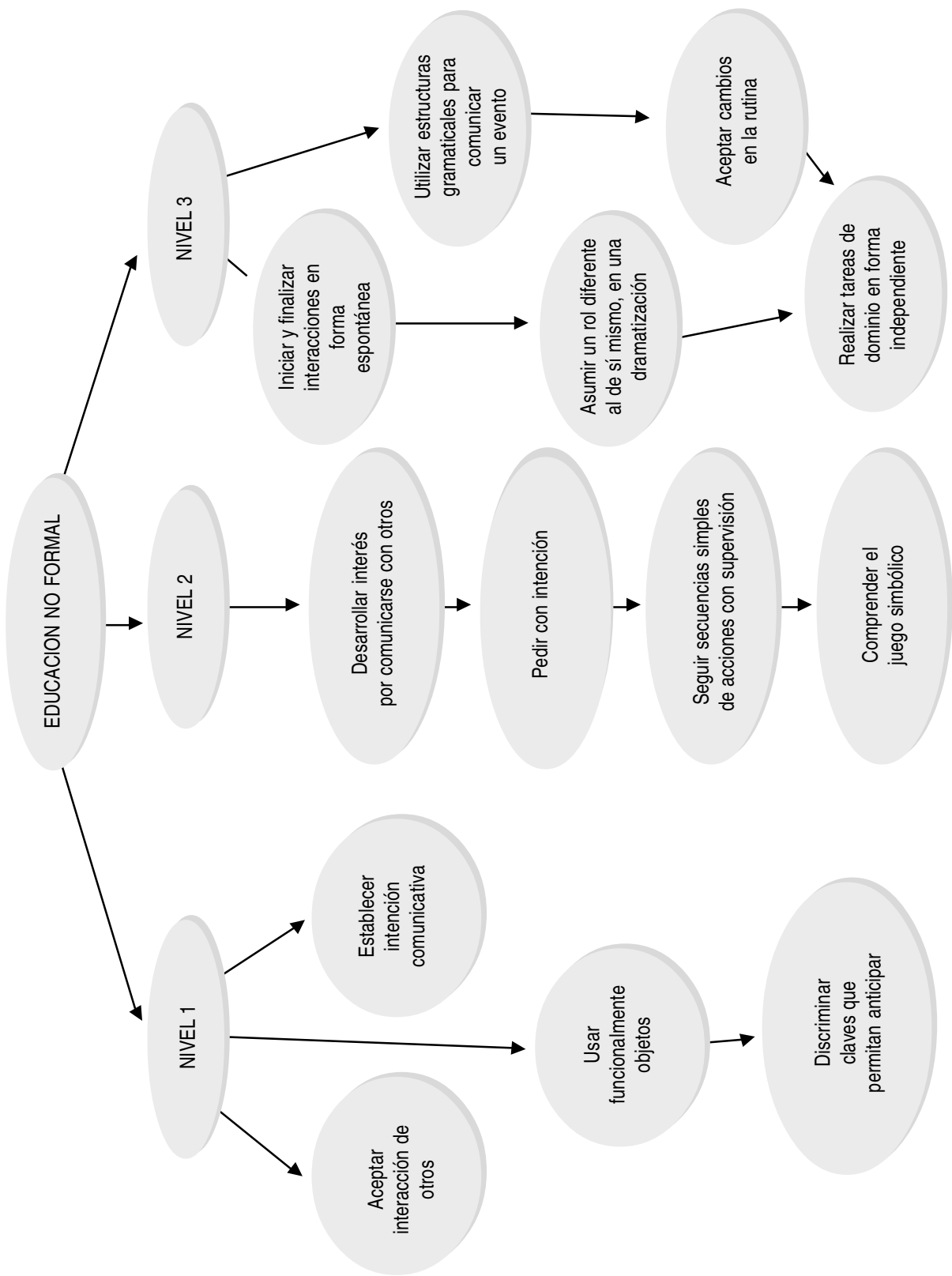
Para una mejor comprensión de la organización de la educación en modalidad no formal para estudiantes con autismo, presentamos a continuación un organizador de texto que permite visualizar las metas y estrategias correspondientes a los diferentes niveles en que puede estar ubicado el niño, niña o joven con esta condición.



²⁶ RIVIÈRE, Ángel Tratamiento y definición del espectro autista . En: RIVIÈRE, Ángel y MARTOS, Juan (Comp.) Op. cit

²⁷ BRUININKS, H. y WEATH ERMAN, H. Inventory for client and agency planning, 1986.

MAPA CONCEPTUAL – EDUCACION NO FORMAL



DIMENSIONES DE HUMANIZACIÓN EN LA MODALIDAD NO FORMAL

CUADRO 2.1. CARACTERISTICAS DE PERSONAS CON AUTISMO EN EL NIVEL 1

INTERACCION SOCIAL	COMUNICACION	FLEXIBILIDAD	SIMBOLOZACION
Los niños, niñas o jóvenes de este nivel parecen no tener motivación para relacionarse, están inmersos en un profundo aislamiento como si no fueran capaces de interiorizar experiencias ó estímulos sociales. 	Los niños, niñas o jóvenes de este nivel no saben que se pueden comunicar con el otro, por lo tanto no logran hacer cambios en su mundo, es decir no se acercan para cambiar o generar situaciones y cuando lo hacen, no hay una intención de comunicarse con el "otro" . 	Los niños, niñas o jóvenes de este nivel han desarrollado muy pocas conductas adaptativas y están imposibilitados para emplear una variedad de estrategias que se ajusten a los cambios y exigencias del entorno. Por la misma razón, no tienen un repertorio amplio de intereses, ni buscan experiencias nuevas que permitan ampliar aprendizajes. En la cotidianidad se oponen intensamente a cambios de actividades, objetos, personas y hábitos, se apegan de manera rígida insistiendo en tratar de mantener las mismas condiciones que les son familiares una y otra vez. Persisten en mantener un mundo sin cambios, totalmente previsible; por esta razón, modificar las condiciones puede generar en ellos reacciones intensas de malestar.	FICCIÓN: Los niños, niñas o jóvenes de este nivel no desarrollan habilidades de imaginar que les permitan dar propiedades inexistentes a los objetos; por esta razón, manipulan los objetos sin ningún sentido, no saben jugar con ellos ni darles el uso adecuado.  IMITACIÓN: En este nivel no han desarrollado los procesos de identificación y reciprocidad con el otro.

Juan..., ven vamos a comer ... 	Pueden emitir sonidos y verbalizaciones que no tienen una función comunicativa. En ocasiones parecen sordos porque tienden a ignorar el lenguaje, no responden a su nombre ni a instrucciones. 	ANTICIPACIÓN No poseen el concepto temporal y espacial, por lo tanto no pueden controlar el orden de los sucesos de su vida cotidiana; no pueden anticipar lo que vendrá ni las consecuencias de los cambios ambientales y esto les produce un alto nivel de estrés y ansiedad. SENTIDO DE LA ACTIVIDAD: Los niños realizan actividades sin tener un propósito o meta clara (hacer por hacer) e ignoran o rechazan cualquier intento del adulto por encaminarlo hacia una meta determinada. Como resultado de sus dificultades para anticipar eventos, para desarrollar estrategias diversas y para darle sentido a las actividades, los niños en este nivel presentan conductas extrañas como aleteo, mecerse, giros con el cuerpo, saltos que no tienen ningún sentido, significado o finalidad aparente pero que parecen cumplir la función de relajarlos en situaciones agudas de ansiedad o llenar el tiempo cuando caen en estados críticos de aburrimiento.	Por lo tanto no imitan ningún tipo de acciones, a pesar de estar con personas conocidas y en un ambiente familiar. SUSPENSIÓN: Como consecuencia de las características anteriores los niños solo se "relacionan" con las personas para obtener lo que desean, utilizándolos como instrumentos pero no pueden compartir con ellos miradas "cómplices", ni iniciar una acción y dejarla pendiente para que el otro la complete, ni señalar con su dedo o con sus ojos hacia un objeto que necesitan o deseen.
---	--	---	---

CUADRO 2.2. METAS PARA PERSONAS CON AUTISMO DEL NIVEL 1

SOCIAL	COMUNICACION	FLEXIBILIDAD	SIMBOLIZACION
Meta 1 Entender la relación entre satisfacción de necesidades y presencia del otro.	Meta 5 Desarrollar acciones que tengan la función de intención comunicativa para pedir.	Meta 6 Entender la secuencia que sigue la vida cotidiana.	Meta 9 Aprender a imitar a otros para obtener un resultado conocido.
Meta 2 Aceptar contacto y cercanía del proveedor de satisfacción de necesidades.		Meta 7 Entender el principio y el fin de acciones y períodos.	Meta 10 Aprender a manipular objetos con el uso asignado socialmente para compartir con el otro.
Meta 3 Mirar al otro que provee la satisfacción.		Meta 8 Discriminar claves que permitan anticipar eventos.	
Meta 4 Permanecer cerca del otro que provee la satisfacción.			

PAPEL DEL EDUCADOR EN EL NIVEL 1: MAESTRO DEL VÍNCULO CON PERSONAS Y DE LA INTERACCIÓN CON OBJETOS

CUADRO 2.3. CARACTERISTICAS DE PERSONAS CON AUTISMO EN EL NIVEL 2

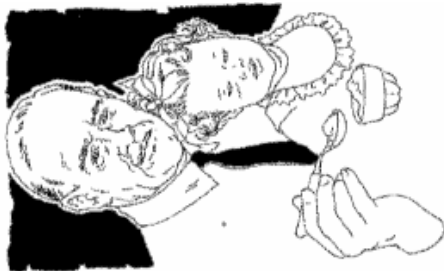
INTERACCION SOCIAL	COMUNICACION	FLEXIBILIDAD	SIMBOLIZACION
Los niños comienzan a buscar interacción con adultos, establecen vínculo con personas significativas que les llenan necesidades básicas y realizan acciones simples con estas personas, pero no las miran de manera que demuestre interés de relacionarse espontáneamente. Aún no se relacionan con otros niños.	 Los niños pueden llevar de la mano al adulto o señalar lo que desean sin preocuparse por mirarlo, ven a las personas como “medios” para satisfacer necesidades. No hay miradas de complicidad ni con adultos ni con niños.	ANTICIPACIÓN: Los niños empiezan a seguir una secuencia simple de actividades siempre y cuando sean guiadas por el adulto. Tienen reacciones intensas ante situaciones nuevas e imprevisitas, pero toleran algunos cambios en su vida cotidiana. Aún pueden aparecer alteraciones conductuales como pataletas, agresión y autolesión en períodos que no siguen el orden habitual como fines de semana, vacaciones, imprevistos.	 FICCIÓN: El niño comienza a dar el uso correcto a los objetos con ayuda del adulto, desarrollando juegos funcionales simples, poco variados (mínima imaginación), no son espontáneos y su contenido es muy limitado.

IMITACIÓN:
El niño imita acciones motoras simples, siempre y cuando sea guiado por otro. Las imitaciones no son espontáneas.



FLEXIBILIDAD:
Los niños desarrollan patrones de comportamiento repetitivos (rituales) con un fin determinado, generalmente para reducir ansiedad.

SENTIDO DE LA ACTIVIDAD:
Los niños pueden realizar secuencias cortas de actividades con una meta o un fin determinado, pero continúan requiriendo de la supervisión del adulto. Son capaces de usar correctamente algunos materiales o herramientas.



Continúan emitiendo sonidos, palabras simples incoherentes, repetitivas o sin sentido que no tienen la función de comunicar nada, pero ocasionalmente utilizan y/o entienden palabras que asocian a objetos o situaciones muy familiares, por lo tanto, se les facilita seguir algunas instrucciones en estos contextos.

CUADRO 2.4. METAS PARA PERSONAS CON AUTISMO DEL NIVEL 2

SOCIAL	COMUNICACION	FLEXIBILIDAD	SIMBOLIZACION
Meta 11 Desarrollar interés por relacionarse con iguales.	Meta 13 Pedir usando una palabra, un gesto o un visual.	Meta 15 Aceptar cambios con aviso previo en la rutina diaria.	Meta 19 Aprender a jugar con objetos reales representando las acciones correspondientes.
Meta 12 Iniciar, mantener y finalizar interacciones.	Meta 14 Seguir órdenes o instrucciones sencillas.	Meta 16 Realizar actividades funcionales de la vida cotidiana.	Meta 20 Aprender a cambiar la función de los objetos en el juego.
		Meta 17 Realizar actividades en diferentes entornos, con diferentes personas y materiales.	
		Meta 18 Seguir una secuencia corta de acciones con supervisión del adulto.	

PAPEL DEL EDUCADOR NIVEL 2: MAESTRO DEL APRENDER A HACER, MODELO Y GUIA DE CONDUCTAS FUNCIONALES

CUADRO 2.5. CARACTERISTICAS DE PERSONAS CON AUTISMO EN EL NIVEL 3

En algunos casos el individuo evoluciona bien en las dimensiones de humanización y alcanza un nivel 3 de funcionamiento o ubicación en el continuo de autismo, pero presenta un desarrollo académico limitado y una edad cronológica que no se ajusta a los primeros grados de escolaridad formal. En estos casos su proceso debe continuar en el sistema no formal haciendo énfasis en su formación hacia la vida productiva. A continuación se presentan las características de este nivel y las metas que deben alcanzarse en su proceso de habilitación.

INTERACCION SOCIAL	COMUNICACION	FLEXIBILIDAD	SIMBOLIZACION
Los niños se relacionan de manera poco frecuente con adultos y niños. Estas relaciones deben ser propuestas por el otro, son poco fluidas y espontáneas.	En este nivel disminuyen las emisiones verbales sin sentido y las oraciones muestran algo de estructura pero no llegan a ser un discurso; su función es comunicar alguna necesidad, pero no con el interés de conversar o compartir experiencias. Son frecuentes los comentarios irrelevantes e inapropiados.	 ANTICIPACIÓN: Los niños ya comprenden estructuras temporales amplias como semana y período de vacaciones. Son capaces de manejar algunos aspectos de su rutina diaria en forma independiente, pero continúan presentando ansiedad frente a eventos imprevistos.	FICCIÓN: El niño desarrolla juego simbólico, en general poco espontáneo y repetitivo. No es claro para él la diferencia entre ficción y realidad. 

	Establecen vínculo afectivo e interés por las personas. Puede mantener el contacto visual si se le hace el requerimiento explícito.
Atienden a la comunicación si va dirigida a ellos de manera directa y específica. Interpretan de manera literal la información que escuchan.	
FLEXIBILIDAD: Los niños complejizan sus rituales y pueden aparecer preguntas obsesivas sobre determinados temas. Continúan apegados a objetos y horarios que les permiten mantener el control sobre las situaciones. SENTIDO DE LA ACTIVIDAD: Los niños logran cumplir secuencias completas de actividades que tengan una meta a corto plazo; sin embargo, necesitan que se les motive y supervise para garantizar la culminación de éstas.	
IMITACIÓN: El niño puede imitar de manera espontánea, pero se le dificulta modificar el patrón original (agregar accesorios).	

CUADRO 2.6. METAS PARA PERSONAS CON AUTISMO DEL NIVEL 3

SOCIAL	COMUNICACION	FLEXIBILIDAD	SIMBOLIZACION
Meta 21 Aprender a saludar y despedirse para iniciar y finalizar una interacción en forma espontánea.	Meta 24 Comunicarse a través de estructuras gramaticales completas.	Meta 26 Planear su propio tiempo.	Meta 31 Participar en dramatizaciones y representaciones.
Meta 22 Identificar y reconocer las emociones en sí mismo y en los otros.	Meta 25 Contar acontecimientos.	Meta 27 Solucionar problemas cotidianos con guía del adulto.	
Meta 23 Desarrollar intereses, motivación y conocimiento sobre temas de preocupación común.		Meta 28 Aprender estrategias de relajación para controlar la ansiedad con ayuda de un adulto.	
		Meta 29 Aceptar cambios imprevistos.	
		Meta 30 Realizar tareas de dominio en forma independiente.	

Estrategias:

A continuación aparece un listado de estrategias que pueden usarse para desarrollar las metas planteadas en cada uno de los niveles. Para mayor facilidad se hará referencia a las metas correspondientes.

- Conocer, anticipar y satisfacer las necesidades del niño lo más pronto posible para generar con él un lazo de afecto, apego y desarrollar la intención de comunicarse con el adulto (**meta 1**).



- Interactuar a través de objetos o actividades placenteras para el niño (**meta 2, 3, 11**).



- Procedimiento de moldeamiento de conductas que permitan la construcción gradual de habilidades. Es un procedimiento que se usa para formar una conducta que todavía no existe en el repertorio de la persona. Consiste en partir de una conducta tal y como existe en el niño (simple) e ir elogiando, animando o reforzando las aproximaciones graduales a la meta final. La esencia está en señalar en forma positiva, aquellas conductas que se van asemejando cada vez a la habilidad que se pretende lograr (meta 10, 14, 16, 19).

Objetivo: Jugar balón con otros niños



Conducta inicial



Meta final

- Procedimiento de exposición gradual a personas y situaciones que permitan el desarrollo de tolerancia al contacto físico (meta 4).



Mamá

Papá

Abuela

- Procedimiento de instigación y guía física que faciliten la aparición de la conducta esperada del niño. Este procedimiento consiste en llevar la mano del estudiante para ayudarlo a realizar una actividad específica; esta guía física debe ajustarse a las características particulares del niño. Es muy útil para estudiantes cuyos déficits intelectuales no les permite entender apoyos gestuales o verbales simples o para los que requieren mucho apoyo físico.

Algunas consideraciones a tener en cuenta:

1. No se debe ejercer más de la fuerza necesaria que necesita el estudiante en cada momento para mover su mano, cuerpo o rostro en la dirección deseada.
2. Si el movimiento se detiene durante el ensayo, incremente la fuerza instantánea y gradualmente hasta el punto donde el movimiento vuelva a arrancar.
3. Una vez el ensayo comience continúe guiando la mano hasta que la tarea esté completa, no interrumpa nunca antes del paso final.
4. Al finalizar el ensayo dé un elogio o reforzador.
5. Debe darse continuo elogio verbal sólo en aquellos momentos en que el estudiante está colaborando activamente y jamás si se está resistiendo o está pasivo en el proceso (meta 3, 9, 14, 16, 20).



- Procedimiento de estímulos sobreimpuestos que facilitan la discriminación de eventos. Consiste en resaltar un elemento específico que se le quiere enseñar al estudiante; esto hace que se focalice en el elemento importante y no se distraiga con estímulos irrelevantes (meta 7,8,22).

Objetivo: reconocer estados emocionales.



Feliz



Enfatizar lo importante de la expresión facial

- Procedimiento de ordenamiento de eventos y asociación con esquemas visuales para facilitar la secuenciación y la anticipación. Consiste en graficar cada una de las actividades que compone la rutina diaria de una persona con autismo y ponerlas en el orden cronológico esperado (meta 6, 15,18).

Rutina diaria



Bañarse



Vestirse



Tender la cama



Desayunar

- Procedimiento de asociación entre estímulo y respuesta (meta 5, 9, 13,19, 22,28)

Objetivo: pedir galletas
utilizando la palabra galleta



Estímulo: galleta



Esto es una galleta, dí galleta



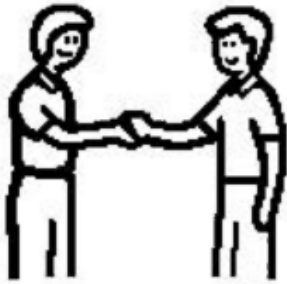
"Galleta"



Muy bien!!! Toma una
galleta



- Procedimiento de modelamiento que facilite la imitación de patrones de conductas sociales. Consiste en reproducir conductas que se observan en otras personas; es importante enfatizar la conducta que se desea enseñar y el modelo debe ser alguien significativo para el niño (meta 12,16, 19,20,21,23, 24, 27)



Mira, así se saluda. Hazlo tú



- Procedimiento de generalización que le permita al niño poner en práctica las habilidades aprendidas en diferentes contextos, diferentes personas y materiales (meta 17).

Objetivo: recoger el desorden



Habitación



Salón de clases

- Procedimiento de ensayos de conducta y juegos de roles, que le permitan al niño adoptar roles en una situación simulada. Se refiere a “representaciones” de acciones, personajes o situaciones en ambientes artificiales, como una forma de “ensayar” una conducta que se quiere desarrollar y tener la posibilidad de corregirla cuantas veces sea necesaria hasta lograr un resultado satisfactorio (meta 23, 27, 31).



- Procedimientos que implican la generación de necesidades en el niño, a partir de la restricción de estímulos básicos. Consiste en “desaparecer” los elementos que necesita el niño para llevar a cabo una acción básica, por ejemplo: una cuchara para tomarse la sopa. Esta situación “obliga” al niño a que comunique de alguna forma su necesidad (señalando, hablando, llevando de la mano, etc.) (meta 24).



¿Qué te hace falta para comer?

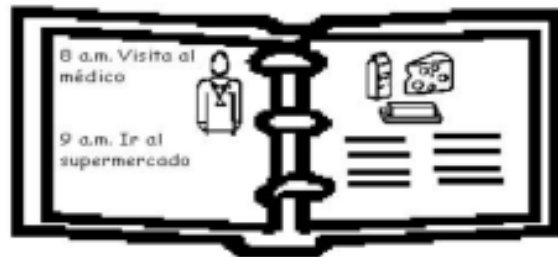


- Procedimiento de historias sociales que le permiten al niño secuenciar un conjunto de eventos que se ajustan a sus propias experiencias. Es una estrategia que se utiliza para “traducir” los secretos que rodean a la interacción social, se le expresa en una forma práctica y tangible a través de historietas, que pueden contener tanto imágenes como texto (en el caso de que el estudiante sepa leer). Cada historia social y conversación en forma de historieta se diseña de modo que proporcione predictibilidad a una situación que, desde la perspectiva del estudiante es confusa, atemorizante o difícil de interpretar. Esta estrategia es efectiva si se tiene en cuenta que el propiciarles predictibilidad ha demostrado que mejora la respuesta social y el comportamiento en el juego en los niños con autismo (meta 25, 27, 29, 31).

Ejemplo: Si el objetivo es enseñarle cómo comportarse en una piñata:

1. Al llegar debo saludar a las personas diciendo “hola” o dándoles la mano y mirándolos a la cara.
2. Debo observar que están haciendo los demás niños.
3. Puedo acercarme a ellos y participar de los juegos.
4. Cuando esté jugando con los otros niños debo mirar cómo juegan, cómo usan los juguetes, para entender lo que debo hacer.
5. A la hora de romper la piñata, debo esperar a que los niños la rompan, permaneciendo un poco alejado para que no me golpeen, cuando caigan los juguetes al suelo debo agacharme y tomar con mis manos todo lo que pueda, sin golpear a los otros, ni arrebatárles las cosas.

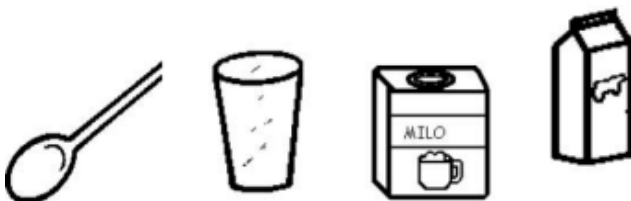
- Procedimientos que impliquen el uso de agendas y rutinas visuales que faciliten al niño la organización del tiempo (meta 27, 29).



- Procedimiento de enseñanza estructurada donde se elabora un análisis de tarea pictórico de una habilidad específica que le permite al niño guiar sus acciones en forma ordenada e independiente. Consiste en analizar la tarea que se va a enseñar, dividiéndola en los pasos que la conforman. Cada uno de esos pasos se dibuja o se representa con láminas que sean lo más parecidas a la realidad y se ordenan de acuerdo a la secuencia lógica de la actividad o tarea.

Sirve para enseñar habilidades complejas que se componen de varios pasos. Se utiliza para trabajar objetivos de las áreas de cuidado propio, vida de hogar, trabajo, etc. Su función principal es desarrollar la habilidad de ACTUAR INDEPENDIENTEMENTE, es decir, pretende lograr que requiera la menor supervisión posible al desarrollar una actividad (meta 30).

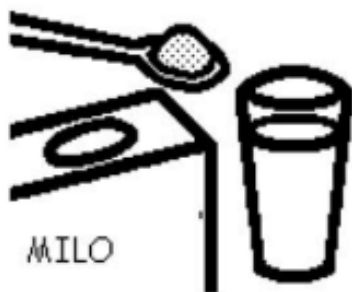
Ej. Objetivo: Preparar Milo



Paso 1: Preparar los implementos necesarios y buscar los ingredientes



Paso 2: Servir la leche



Paso 3: Medir el Milo



Paso 4: Mezclar los ingredientes

En los programas de Educación no Formal, es frecuente encontrar personas autistas de diferentes edades cronológicas cuyo nivel de desarrollo puede ser heterogéneo y el nivel de funcionamiento puede estar ubicado en cualquiera de los niveles anteriormente descritos.

La tarea para los educadores es lograr que ese individuo se desarrolle como un ser integral, sin desconocer todas estas variables y conservar la dignidad que otorga cada ciclo de vida.

Una manera de hacerlo, puede ser el tener como guía de referencia una escala de desarrollo (la que el profesional conozca mejor y se ajuste a sus necesidades) que marque los hitos más importantes por las que debe pasar cualquier persona. Esta escala permite conocer la edad de desarrollo en la que se encuentra la persona autista, luego debe ubicarse a la persona autista según los niveles de las dimensiones de humanización y tener en cuenta la edad cronológica para determinar las metas que deben orientar el proceso de habilitación, los entornos, actividades y materiales que se deben utilizar según el ciclo de vida por el cual está pasando.

A continuación se presenta un ejemplo que trata de ilustrar las ideas anteriores:

Juan es un niño autista de 8 años de edad cronológica, tiene una edad de desarrollo de tres años. Se encuentra en nivel 2 en todas las dimensiones de humanización.

En su plan individual aparecen metas de desarrollo que corresponden a un niño de tres años. En el área de motricidad fina tiene planteado el objetivo de ensartar.

Para un niño de tres años un educador podría utilizar como material apropiado, aros plásticos que se ensartan en un payaso plástico, o ensartar cuentas grandes de madera en un lazo grueso.

Pero con un niño de 8 años, es más adecuado utilizar chaquiras o cuentas de colores que le permitan al niño elaborar un collar para regalárselo a su mamá.

De acuerdo al nivel en el que se encuentra, Juan ya establece contacto visual con el profesor y la tarea, sigue instrucciones simples como: toma, dame, mira, pero aún no le encuentra sentido a una actividad que está compuesta por varios pasos, requiere que el adulto esté todo el tiempo guiando la acción de “ensartar” y que esté reforzándolo por cada aproximación a una respuesta correcta (moldeamiento).

Para establecer las metas relacionadas con desarrollo y habilidades adaptativas se sugiere, como se mencionaba anteriormente, el ICAP (Inventario para planificación de servicios y programación individual)²⁸ y el CALS (Inventario de destrezas adaptativas)²⁹.

El ICAP es un instrumento de evaluación que sirve para valorar diferentes áreas del funcionamiento adaptativo y las necesidades de servicio que tiene la persona. Su propósito principal es evaluar, orientar, planear, hacer seguimiento y evaluar los servicios para personas con discapacidad y personas de la tercera edad.

El CALS es un instrumento de evaluación, que se aplica de manera individual. Consta de aproximadamente 800 destrezas adaptativas relativas al cuidado de sí mismo, la independencia personal y el funcionamiento adaptativo en entornos de ocio, laborales, comunitarios y residenciales. Se puede aplicar a personas de diferentes edades, con o sin discapacidad, desde la infancia hasta la madurez y utilizarse en diferentes contextos: educación, vivienda, centro de día, de rehabilitación, centros ocupacionales, especiales de empleo y otros servicios sociales.

Está relacionado conceptual y estadísticamente con el ICAP; esto hace posible predecir, a partir de puntuaciones del ICAP, el subconjunto de ítems del CALS más adecuado para ser aplicado a la persona que se evalúa.

Roles de los diferentes profesionales y de la familia en el proceso de Educación No Formal

Los profesionales que deben participar en la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de los planes individualizados de las personas con autismo son: el educador especial, el psicólogo, el fonoaudiólogo, el trabajador social y el educador físico. Este equipo de profesionales debe mantener una relación estrecha con la familia, que debe desempeñar un papel activo en este proceso.



²⁸ BRUININKS, H. y WEATHERMAN, H. Inventory for client and agency planning, 1986.

²⁹ GILMAN, C.J. y otros. Curriculum de destrezas adaptativas (ALSC) Destrezas de la vida en el hogar. I.C.E. Universidad de Deusto. Bilbao; Mensajero, 2002.

GILMAN, C.J. y otros. Curriculum de destrezas adaptativas (ALSC) Destrezas de la vida en la comunidad I.C.E. Universidad de Deusto. Bilbao; Mensajero, 2002.

EDUCADOR:

El educador que tiene a cargo un grupo de personas con autismo debe planear, conjuntamente con los demás miembros del equipo mencionado, las metas del Plan Individualizado, ejecutar las tareas y actividades para el logro de ellas y realizar seguimiento y evaluación de cada uno de los procesos llevados a cabo con sus estudiantes. Esto implica el desarrollo de las siguientes funciones específicas:

- Seleccionar los objetivos anuales del Plan Individual y hacer los ajustes necesarios, con el apoyo del equipo después de cada evaluación.
- Aplicar correctamente la metodología de enseñanza que requiere el grupo a cargo.
- Planear semanalmente las actividades de enseñanza y el material requerido para llevarlas a cabo.
- Reportar y contribuir en el análisis de problemas de comportamiento.
- Ejecutar correctamente los programas de modificación del comportamiento.
- Implementar programas de enseñanza y seguimiento para las familias de los niños del grupo, asignar y revisar tareas según los lineamientos del equipo.
- Hacer seguimiento consistente de cada uno de los objetivos trabajados y realizar los análisis requeridos para tomar las decisiones más apropiadas sobre la continuidad de la labor educativa.

EQUIPO DE PROFESIONALES:

El equipo debe:

- Coordinar y participar en la construcción del Plan Individual de cada estudiante.
- Asesorar la implementación de las actividades requeridas para el logro de las metas propuestas.
- Asesorar la ejecución correcta de la metodología requerida por el grupo de estudiantes.
- Participar en la evaluación y ajustes del plan según las necesidades de cada uno de los estudiantes.
- Hacer análisis de dificultades comportamentales y/o familiares y establecer procesos de intervención que respondan a las mismas.
- Brindar atención a la familia para apoyar y garantizar el éxito del proceso de habilitación.

- Informar y orientar a los padres de familia sobre las necesidades de sus hijos y coordinar la participación y apoyo familiar para el desarrollo de las actividades requeridas.

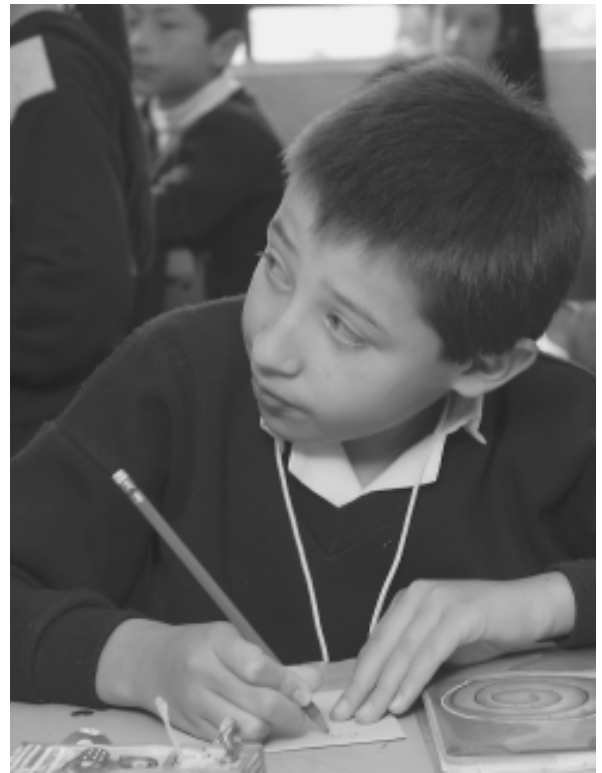
FAMILIA:

El papel de la familia debe ser activo.

Requiere aprender estrategias de enseñanza de habilidades y comportamientos adaptativos que le permita convertirse en un soporte permanente del proceso de desarrollo continuo de su hijo.

La familia debe:

- Participar en la elaboración del Plan Individual.
- Implementar actividades en casa y en la comunidad que respondan a las metas establecidas en el Plan.
- Brindar oportunidades de participación del estudiante en los diferentes contextos y espacios familiares y comunitarios.
- Participar del seguimiento y la evaluación del Plan individual de su hijo.
- Mantener la comunicación constante con la institución y los profesionales para garantizar la satisfacción de las necesidades de su hijo y la de ellos como padres.
- Capacitarse continuamente en aquellos aspectos necesarios para cumplir con su rol en el proceso.
- Gestionar los apoyos y servicios requeridos por ellos y su hijo para satisfacer las diferentes necesidades del proceso.



Reglamento estudiantil y de docentes

Con los estudiantes autistas las normas de convivencia se establecen desde su cotidianidad, teniendo en cuenta las comprensiones que de manera literal hacen de ellas; de igual forma, deben ser funcionales, es decir tener sentido en la práctica.

Se reitera que los acuerdos para la convivencia deben ser visibles, concisos y significantes para la persona.

Los docentes deben encontrar la razón para una actuación determinada, de manera que se comprenda el contexto en el que ocurren los hechos. Como se explica en el apartado sobre Orientaciones generales asociadas a las características de la persona, antes de actuar frente a un comportamiento del estudiante, se deben analizar los motivos que lo originaron, los cuales generalmente tienen explicación desde sus características de autismo.

Criterios de organización administrativa y de evaluación institucional

Debe respetarse el modelo de administración asumido por la Institución, que incide sobre la forma como diseña los servicios. Lo importante es que se establezcan los tiempos y mecanismos de seguimiento al desempeño de los estudiantes, que se evalúe la propuesta y la dinámica de la organización en función de la población.

Se recomienda que las instituciones de Educación No Formal estén en estrecha relación con las de la modalidad formal para aportarles, desde su saber específico, a la formación de estudiantes ubicados en grados escolares. Además, deben estar vinculadas con la política pública para discapacidad; abrir espacios a las universidades para la formación de nuevos profesionales; sistematizar la experiencia de manera que se construya conocimiento en la práctica; liderar discusiones académicas alrededor de la temática y coordinar acciones con cajas de compensación familiar, seguridad social, entre otras.

6. HACIA DÓNDE VAMOS



Integración a la universidad de estudiantes que presentan autismo

La atención educativa de los estudiantes con autismo en la modalidad formal, a nivel local, ha ido evolucionando positivamente. Poco a poco se han ido eliminando barreras y descubriendo nuevas alternativas de accesibilidad en la educación básica primaria y secundaria, así como en la media. En este panorama es necesario estudiar cómo realizar el proceso de integración de los estudiantes con autismo en la educación superior, en lo cual se están dando los primeros pasos. A continuación, se esbozan algunas recomendaciones que se pueden tomar como referencia para la construcción de este proceso en nuestro país.

En la VII Reunión sobre Universidad y Discapacidad, realizada en Barcelona en el año de 2002, se realizaron algunas sugerencias para orientar el proceso de

integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la universidad.

El proyecto de orientación y especialmente las acciones referentes a la valoración de las necesidades de los estudiantes y la elaboración de las adaptaciones curriculares, requiere de la participación de personal con formación específica en el ámbito psicopedagógico.

La orientación de los estudiantes con NEE debe entenderse como un proceso continuo, una sucesión de acciones totalmente interconectadas que se diseñan desde una perspectiva integral.

Para los estudiantes de secundaria que se preparan para el acceso a la universidad, las acciones de apoyo y la orientación profesional pueden realizarse por medio de actividades como conferencias de presentación de los programas de educación superior y elaboración de documentos informativos.

La decisión vocacional sobre la carrera a cursar es muy importante y requiere el asesoramiento coordinado entre los responsables del departamento de orientación del colegio y los responsables de la orientación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la universidad.

Buscar un asesoramiento sobre la carrera por la que está interesado/a el/la estudiante, profundizar en el análisis de las limitaciones/dificultades que presenta *a priori* la carrera a nivel de estudio según las características del estudiante y las posibilidades laborales reales.

Es importante llevar a cabo una valoración del estudiante y fijar las adaptaciones necesarias para el acceso a la universidad, acordes con las que se han realizado durante sus estudios en secundaria y media.

Respecto a los nuevos estudiantes universitarios, están en proceso de adaptación a la institución universitaria y al nuevo sistema de estudios al que acaban de acceder; por ello, las acciones que se desarrollen incidirán básicamente en estos aspectos: jornadas de inducción, seminarios de técnicas de estudio y conocimiento del servicio de monitores.



ACCIONES DIRIGIDAS A ESTUDIANTES CON AUTISMO

El acceso a la Universidad es un momento fundamental en la intervención con estos estudiantes. Por una parte hay que realizar una acción centrada en el/la estudiante: valoración de las necesidades educativas especiales, diseño de intervenciones específicas para cada estudiante y adaptaciones necesarias y, de otro lado, fijar el plan de trabajo anual ajustado a su ritmo.

ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON AUTISMO

Por otra parte, se debe evaluar en la institución las barreras arquitectónicas, el profesorado, presentación de problemáticas y/o limitaciones curriculares y las adaptaciones necesarias a nivel de asignatura; las acciones de integración con los compañeros del aula y, finalmente, las actitudes en la comunidad universitaria.

Es importante organizar programas de tutoría para los estudiantes que ingresan por primera vez.

Para los estudiantes de curso segundo y posteriores, se puede requerir un asesoramiento personalizado sobre temas académicos y psicopedagógicos para fortalecer el rendimiento en los estudios, diseño de programaciones y agendas, plan de trabajo semestrales, entre otros, tal y como se avanza en la carrera la introducción de acciones de orientación laboral y de incorporación al mundo laboral.

Abordar las adaptaciones curriculares a nivel universitario implica abrir un debate acerca de los siguientes temas:

- El conocimiento del estudiante con autismo y los servicios de apoyo de la propia universidad por parte del profesorado y de los estudiantes.
- Conocimiento del procedimiento a seguir ante la necesidad de realizar una adaptación curricular.
- Gran parte de las adaptaciones no significativas se realizan según el criterio del profesor/a, el cual no es consciente de que está realizando una adaptación curricular.
- Existencia de normativas propias de universidad que regulen los procedimientos a seguir con los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Existencia de documentos oficiales que expliquen de manera clara las exigencias básicas de cada asignatura: objetivos, contenidos, temas, metodologías, criterios y procedimientos de evaluación.



Bibliografía

BARON-COHEN, Simon y HOWLIN, Patricia. El Déficit de la Teoría de la Mente en Autismo: Algunas Cuestiones para la Enseñanza y el Diagnóstico. En: Siglo Cero. Nov - Dic 1993, No. 150, Vol. 24 (6), p. 19.

BAUMAN, Margaret. Microscopic Neuroanatomic Abnormalities in Autism. Supplement to Pediatrics. An Update on Autism: A developmental Disorder. Vol 87, No. 5, part 2. Mayo de 1991; p.791.

BELINCHON, Mercedes. Lenguaje y Autismo: Hacia una explicación ontogenética. En: Autismo: Comprensión y Explicación Actual. Madrid: IMSERSO, 2001. p. 155 a 193.

BRUININKS, H. y WEATHERMAN, W. Inventory for client and agency planning, 1986.

COURCHESNE, Eric. Las Anomalías de la Actividad Cerebelosa de los autistas pueden alterar los sistemas corticales y subcorticales: Nueva Hipótesis. En: La Esperanza no es un Sueño. Actas del V Congreso Internacional de Autismo - Europa. Barcelona, 1996. P. 273-280.

GILMAN, C. J. y otros. Curriculum de Destrezas Adaptativas (ALSC) Destrezas de la Vida en el Hogar. I.C.E. Universidad de Deusto. Bilbao: Mensajero, 2002.

GILMAN, C. J y otros. Curriculum de Destrezas Adaptativas (ALSC) Destrezas de la Vida en La Comunidad . I.C.E. Universidad de Deusto. Bilbao: Mensajero, 2002.

GOLDBERG, M. D, Ismael Mena, M. D, Bruce Miller, C. Thomas. Neurospect findings in children with "autistic syndrome". Open Minds, Open Doors. The 1996 Autism Society National Conference Proceedings. Milwaukee, July 10-13 1996. p.226.

GRANDIN, Temple. Thinking in Pictures. And other reports from my life with autism. New York: Doubleday, 1995, p. 17.

HAPPÉ, Francesca. ¿Déficit Cognitivo o Estilo Cognitivo? Coherencia Central en Autismo. En: Autismo: Comprensión y Explicación Actual. Madrid: IMSERSO, 2001. p. 105 a 121.

KALLEN, Ron. The Neurobiology of Autism: A Basis in Evolutionary Biology. Open Minds, Open Doors. The 1996 Autism Society National Conference Proceedings. Milwaukee, July 10-13 1996. p.229.

KANNER, Leo. Trastornos Autistas del Contacto Afectivo. Siglo Cero, Sep-Oct, Vol. 149, vol 24 (6), 1993; p.10.

LINCOLN, Alan; Mark H. Allen y Angela Kilman. Intellectual Abilities. En: Schopler, Eric y Mesibov, Gary (Ed). Learning and Cognition in Autism. New York: Plenum Press, 1995. p. 89 a 117.

POWERS, Michael. The Right to an Effective Education. Conferencia. Autism and Asperger Syndrome: Knowledge for Today; Hope for Tomorrow. MAAP Services for the Autism Spectrum – Indiana Resource Center for Autism. Nov 7 de 2003.

RIVIÈRE, Angel. El tratamiento del Autismo como Trastorno del Desarrollo: Principios Generales. En: RIVIÈRE, Angel y MARTOS, Juan (Comp.) El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997. p. 40.

RIVIÈRE, Angel y MARTOS, Juan (Comp.). El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997. p. 23 a 160.

RIVIÈRE, Angel. Tratamiento y Definición del Espectro Autista. En: RIVIÈRE, Angel y MARTOS, Juan (Comp.) Op. Cit

RUMSEY, Judith. Neuropsychological Studies of High-Level Autism. En: Schopler, Eric y Mesibov, Gary (Ed). High-Functioning individuals with Autism. New York: Plenum Press, 1992. p. 41 a 64.

SINCLAIR, Jim. Bridging the Gaps: An Inside-Out View of Autism (Or, Do you know What I don't Know?). En: Schopler, Eric y Mesibov, Gary (Ed). High-Functioning individuals with Autism. New York: Plenum Press, 1992. p. 294.

SIGMAN, Marian y CAPPIS, Lisa. Niños y Niñas autistas. Madrid: Morata, 2000. 327 p.

TSAL, Luke Y. Diagnostic Issues in High Functioning Autism. En: SCHOPLER, Eric y MESIBOV, Gary (Ed.) . High Functioning Individuals with Autism. New York: Plenum Press, 1992. p. 11

VEGA, Hipólito. El perfil de la persona del terapeuta de autistas. En: RIVIÈRE, Ángel y MARTOS, Juan (Comp.) Op. Cit