



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 24 – NOVIEMBRE DE 2009

“PERSONAS CON AUTISMO. ORIENTACIONES PARA LA PRÁCTICA EN EL AULA.”

AUTORÍA RITA M ^a VILCHES TORRES
TEMÁTICA EDUCACIÓN ESPECIAL
ETAPA EI y EP.

RESUMEN.

Desde que se comenzó a hablar de autismo, muchas han sido las teorías y pautas metodológicas que se han propuesto.

A través de este artículo desarrollo aquellas que, durante mi trabajo con personas con autismo, han beneficiado a las mismas.

PALABRAS CLAVE.

Lenguaje, desarrollo social, Teoría de la Mente, agendas, pictogramas.

ORIGEN DEL AUTISMO.

Desde que en 1943, Leo Kanner (psiquiatra austríaco) describiera a doce niños que tenía como pacientes, y que no correspondían con ninguno de los trastornos conocidos hasta ese momento, se ha debatido mucho sobre el posible origen del autismo.

Algunas de las hipótesis que se han manejado, son las siguientes:

- Bases neurobiológicas.
- Factores ambientales.
- Intoxicación por metales pesados.
- Factores obstétricos.
- Estrés.
- Ácido fólico.
- Madres “refrigeradoras”: madres que no mostraban afecto a sus hijos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 24 – NOVIEMBRE DE 2009

- Origen genético.
- Virus: rubeola y citomegalovirus.
- Vacuna de la triple vírica.
- Procesos bioquímicos básicos: exceso de secreción de Serotonina encontrado en las plaquetas.

Aunque se ha especulado mucho sobre este tema, lo único cierto que conocemos a día de hoy sobre el autismo, es que afecta cuatro veces más a chicos que a chicas (aunque su gravedad suele ser mayor), y que se manifiesta antes de los 24 meses de vida.

Mientras se discuten sus causas, las mejores pautas de intervención siguen siendo el diagnóstico y una intervención precoz y adecuada.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES.

Antes de comenzar a desarrollar las características principales de las personas con autismo, debemos hacer hincapié en la idea de que como todas las personas, encontramos una gran variedad dentro de las mismas. No hay dos personas iguales.

Existen entre ellas aspectos generales, pero su educación debe adecuarse a sus condiciones individuales, su personalidad, sus motivaciones, su nivel de desarrollo y a la severidad del trastorno.

Como indican Ángel Rivière y Juan Martos en su libro *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*, las doce dimensiones que se pueden encontrar alteradas en éste tipo de alumnado, son:

Trastornos del desarrollo social:

- Trastornos cualitativos de la relación social.
La limitación de esta capacidad es universal en las personas con autismo, aunque su gravedad puede oscilar entre un aislamiento completo y una considerable dificultad de relación.
- Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas).
La gran mayoría de este tipo de alumnos y alumnas manifiestan problemas para compartir focos de interés, acción o preocupación con las otras personas.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 24 – NOVIEMBRE DE 2009

Por ello, no es de extrañar que nuestro alumnado tenga dificultades para compartir “preocupaciones conjuntas”, “miradas cómplices” en situaciones abiertas e incluso, desinterés por las acciones de otras personas que no sean adultos de referencia.

- Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
Como indican dichos autores, las dificultades para “compartir el mundo” de las personas con autismo, se ha explicado en la última década recurriendo a dos conceptos: las nociones de intersubjetividad y la “Teoría de la mente”.

Las nociones de intersubjetividad en dicho alumnado, hacen referencia a un trastorno de las pautas de relación afectivas.

En cuanto al segundo enfoque, Teoría de la mente, se presenta como una alteración para atribuir mente e inferir los estados mentales de las personas.

Trastornos de la comunicación y el lenguaje:

- Trastornos de las funciones comunicativas.
En los niveles más afectados, los niños y niñas no saben cómo manejar a las personas para lograr los efectos deseados. En los estados intermedios, carecen de la competencia necesaria para compartir experiencias y en los menos alterados, la comunicación no se produce de manera espontánea y fluida.
- Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
Tienden a desarrollar un lenguaje poco funcional, con alteraciones como la ecolalia (repetir lenguaje sin sentido), la literalidad extremada de los enunciados, limitación de conversación y discurso,...
- Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo.
Estas dificultades pueden oscilar entre una ignorancia completa del lenguaje y las alteraciones en procesos de diferenciación del significado intencional.

Trastornos de la anticipación y flexibilidad.

- Trastornos de las competencias de anticipación.
Para el alumnado con autismo, el mundo es una sucesión caótica de situaciones, por lo que cualquier mínima variación pueden provocar violentas reacciones.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 24 – NOVIEMBRE DE 2009

El grado de estas conductas disruptivas variará en función de las características personales y evolutivas del alumno/a.

- Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental.

Es una de las características más importantes de dicho trastorno, ya que este tipo de alumnado suele presentar estereotipias motoras (actividades o movimientos sin sentido), realización de rituales repetitivos, obsesión por contenidos mentales y oposición a cambios ambientales.

- Trastornos del sentido de la actividad propia.

Dentro de esta característica podemos encontrar distintas alteraciones: predominio masivo de conductas sin metas, actividades funcionales solo ante consignas externas, actividades de “ciclo largo” pero con control externo y actividades complejas cuya meta conoce pero no asimila.

Trastornos de la simbolización:

- Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.

Existe en este alumnado una ausencia del juego de ficción, es decir, presentan dificultades para sustituir objetos y atribuir, de manera imaginaria, propiedades a cosas y situaciones.

- Trastornos de la imitación.

Este trastorno se debe a las dificultades que presentan para reflejar un sentido de la “identidad con otros” y para adquirir capacidades simbólicas.

Estas dificultades varían desde la ausencia completa de conductas de imitación, las imitaciones motoras simples, las pautas de imitación espontánea y la dificultad para guiarse por modelos personales internos.

- Trastornos de la suspensión.

En dicha característica, nuestro alumnado presenta dificultades para dejar en suspenso acciones o representaciones con el fin de crear significados que puedan ser interpretadas por otras personas o por uno mismo.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 24 – NOVIEMBRE DE 2009

TRABAJO EN EL AULA Y ORIENTACIONES EDUCATIVAS.

En función de la gravedad del trastorno y de las condiciones individuales del alumno/a, el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula ordinaria variará, llegando a ser en algunos casos muy complejo y difícil, tanto para el alumnado con autismo como para el resto del grupo-clase.

Evidentemente, siempre defenderemos una educación lo más integral posible tanto en el aula como en el centro, pero es verdad, que ante todo hay que ser realistas, y estamos ante un TGD (trastorno generalizado del desarrollo) que en ocasiones, las personas que lo presentan, están gravemente afectadas.

Dictamen de escolarización aparte, como hemos mencionado en el apartado anterior, de manera general poseen unas características comunes, por eso, su educación debe velar porque estas dificultades sean paliadas de la manera más adecuada.

En todos los casos, debemos de tener en cuenta:

- La asociación del autismo con retraso mental.
- La gravedad del trastorno autista.
- La edad de la persona con autismo.
- El sexo, pues como hemos comentado anteriormente, aunque afecta más a los hombres que a las mujeres, éstas son afectadas con mayor gravedad.
- La eficacia de los tratamientos y las experiencias de aprendizaje.

Organización del aula.

Un aula pensada para adaptarse lo máximo posible a la persona con autismo, debe estar estructurada en torno a dos aspectos fundamentales: la organización espacial y la temporal.

Organización espacial:

Sus dificultades de anticipación conducen, en mayor o menor medida, a una percepción caótica y fragmentaria de la realidad, por lo que se considera necesario proporcionar a nuestro alumnado ambientes estructurados y predecibles que servirán como medio para conseguir una mayor flexibilidad



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 24 – NOVIEMBRE DE 2009

mental. Esto proporcionará al alumnado, instrumentos con los que interpretar, prever y manejar el futuro.

Por estas razones, el aula deberá estar dividida en dos espacios claramente identificados, los rincones y las zonas específicas de comunicación.

Los rincones deben estar muy claros para el alumnado, de manera que cuando se dirija hacia uno de ellos, el alumno/a no sienta miedo ni desorientación por sus dificultades de anticipar acontecimientos.

Algunos de los rincones que se pueden proponer, y que yo personalmente utilicé en mi trabajo con este tipo de alumnado, son tres: trabajo, juegos circulares y juegos estructurados.

En el rincón del trabajo se desarrollaban los objetivos y contenidos propiamente curriculares. Considero que lo más apropiado para este rincón es que las mesas sean individuales y estén separadas, ya que así dificultamos la aparición de estímulos distractorios.

En el de los juegos circulares, está pensado sobre todo para niños y niñas más pequeños, o aquellos que muestran cierto rechazo hacia el contacto físico. Con estos juegos el alumnado, además de divertirse y aprender de manera motivadora, puede ir adquiriendo confianza en el adulto y normalizar la conducta del contacto físico.

En el rincón de los juegos estructurados se llevarán a cabo actividades lúdicas o el desarrollo de procedimientos a través de juegos más complejos.

El material de cada rincón está señalizado y ordenado para facilitar su uso y la petición del mismo por parte del alumnado.

Por otro lado, cuando mencionamos las zonas específicas de comunicación, hacemos referencia a paneles con claves visuales, en los que durante mi experiencia utilicé tres: panel de comunicación de peticiones, agenda temporal y agenda de actividades de trabajo en mesa.

En todas las zonas específicas de comunicación, se ponen de manifiesto claves visuales que relacionan la imagen del objeto o la actividad con su nombre.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 24 – NOVIEMBRE DE 2009

En la primera zona que hemos nombrado (panel de comunicación de peticiones), se intentan reflejar por un lado, aquellas necesidades que el alumno/a pueda tener (baño, agua, comida). Así facilitamos las peticiones de manera instrumental o simplemente señalando, y evitamos que debido a sus dificultades en la expresión del lenguaje, éstas no sean cubiertas.

Además, se colocarán en dicho panel aquellos intereses que pueda tener el alumno durante su horario escolar (patatas, pelota, aros, pompas...) con el objetivo de potenciar su intención comunicativa.

En la segunda (agenda temporal), se utilizan claves visuales para los días de la semana, los meses, el año, el tiempo meteorológico y la estación del año.

Para los días de la semana, se relacionan un figura geométrica con un día y un color, por ejemplo: el lunes puede aparecer dentro de un triángulo rojo, el martes en un círculo verde, el miércoles en un rectángulo rosa,....

Para los meses y el año, basta con presentarlo en un cuadrado blanco el primero y en rectángulo el segundo, que facilitará su aprendizaje.

En el caso de las estaciones del año, se utilizará la clave visual en la que aparezca el nombre de la estación con un dibujo que la identifique.

El motivo de asociar todos los componentes de la agenda temporal a distintas formas geométricas o colores, es facilitar al alumnado la adquisición de los mismos a través de todas las vías posibles (auditiva y visual).

Estas zonas están situadas siempre en el mismo lugar y facilitan la adquisición de las capacidades de comunicación, anticipación y organización.

Organización temporal:

Para entender la metodología que llevaba a cabo en el aula, debemos de tener presente que los niños y niñas con autismo viven el mundo como una sucesión de escenas impredecibles y no controladas, lo que contribuye no sólo a su desconexión sino también a la manifestación de estados de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 24 – NOVIEMBRE DE 2009

ansiedad y nerviosismo, pudiendo aparecer problemas de conductas. Por este motivo, necesitamos sistemas anticipatorios en los que el niño o la niña puedan anticipar y afrontar los acontecimientos inmediatos.

Los sistemas anticipatorios que utilizamos en el aula son las agendas, en las que pretendemos que el alumnado asocie una imagen a la acción que va a suceder a continuación, anticipando su presentación a través de una clave visual (pictogramas).

En estas agendas se especifican todas las actividades que van a llevarse a cabo, durante la jornada escolar. Con el uso de las ayudas visuales, vamos a facilitar la percepción de la información, ya que mucha información verbal puede escapar a su entendimiento.

Para elaborar las agendas, debemos organizar una secuencia con las claves visuales correspondientes a las actividades que se van a llevar a cabo durante la jornada escolar. Después, se señalan una a una las claves visuales (acompañándolas de la palabra y el gesto) y se colocan sobre el panel hasta terminar la secuencia.

Debemos tener en cuenta, que si el alumnado es pequeño, la agenda no debe de estar muy cargada sino formarlas con cuatro o cinco tarjetas.

Dichas claves visuales variarán en función de las características del niño/a, es decir, si son pequeños por lo general es mejor utilizar fotos, con personas más afectadas es mejor utilizar objetos reales y si su nivel de abstracción sea mayor, se pueden utilizar dibujos.

A medida que se desarrollan las actividades y para facilitar su capacidad de organización, se marcará visualmente cada actividad que se vaya terminando. Una idea para llevar esto a cabo, es elaborar un sobre en el que aparezca "SE ACABÓ" con una cruz roja, en el que el alumnado debe introducir los pictogramas al finalizar la actividad.

Con esta organización y metodología, vamos a fomentar ambientes altamente estructurados para el alumnado, facilitando así la comprensión del contexto y de las situaciones reales.

Los sistemas de comunicación que vamos a usar son sistemas aumentativos de comunicación o comunicación con ayuda, potenciando al máximo las habilidades comunicativas y de comprensión social.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 24 – NOVIEMBRE DE 2009

Otros aspectos metodológicos a tener en cuenta son:

- La necesidad de crear ambientes relativamente simples, evitando cualquier estimulación distractoria para el alumno/a.
- La enseñanza en contextos lo más naturales y significativos posibles, ya que teniendo en cuenta las limitaciones que presentan en la generalización de aprendizajes, es necesario (dentro de nuestras posibilidades), realizar las actividades en aquellos lugares donde vayan a ocurrir realmente.
- Mantener una actitud directiva, sobre todo hasta que el niño adquiera cierta autonomía en algunas actividades.
- Aprendizaje sin error, ya que las estrategias de ensayo-error afianzan las relaciones incorrectas de las tareas.

EVALUACIÓN.

Para llevar a cabo una adecuada evaluación, tanto de los resultados obtenidos como del proceso de enseñanza-aprendizaje, será necesario analizar los siguientes aspectos de nuestro proceso de enseñanza:

- Objetivos adaptados al desarrollo evolutivo.
- Contextos naturales.
- Actividades diseñadas.
- Tipo de ayudas ofrecidas.
- Material empleado.
- Lenguaje utilizado.
- Clima ambiental.

Este exhaustivo análisis nos va a permitir realizar cambios y mejoras en aquellos aspectos que creamos conveniente modificar.

Los instrumentos que utilicé en los procesos de evaluación eran la observación directa y el diario del aula. Acudiremos a él diariamente para anotar el desarrollo de los objetivos, posibles mejoras que nos planteemos y observaciones que consideremos necesarias. De esta manera evitamos perder observaciones e ideas que muy a menudo surgen en el aula, y que si no recogemos con brevedad, corremos el peligro de perder.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 24 – NOVIEMBRE DE 2009

A lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje valoraremos la consecución de objetivos y contenidos en función de tres claves:

C: Conseguido.

E: Emergente (el niño puede hacerlo pero con ayuda del adulto).

A: Ausente (el niño no puede realizar la actividad ni con ayuda).

Creemos conveniente, que al finalizar el desarrollo de cada unidad elaboraremos una tabla de registro en el que aparezca reflejado la situación del alumno/a con respecto a los objetivos y contenidos de la misma.

BIBLIOGRAFÍA.

Rivière, A y Martos, J. (2000): *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Rivière, A. IDEA: *Inventario del Espectro Autista*, Argentina: 2002.

Rivière, A y Martos, J. (1998): *El tratamiento del autismo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Marchesi, A. Cool, C. y Palacios, J (1999): *Desarrollo psicológico y educación II. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. Cool, C y Palacios, J (1999): *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

Consejería de Educación y Ciencia (2001). *Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con trastorno del espectro autista*.

Consejería de Educación (2006). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen 1. Los trastornos del espectro autista*.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 24 – NOVIEMBRE DE 2009

Consejería de Educación (2006). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen 3. Prácticas educativas y recursos didácticos.*

Autoría

- Nombre y Apellidos:
- Centro, localidad, provincia:
- E-mail: