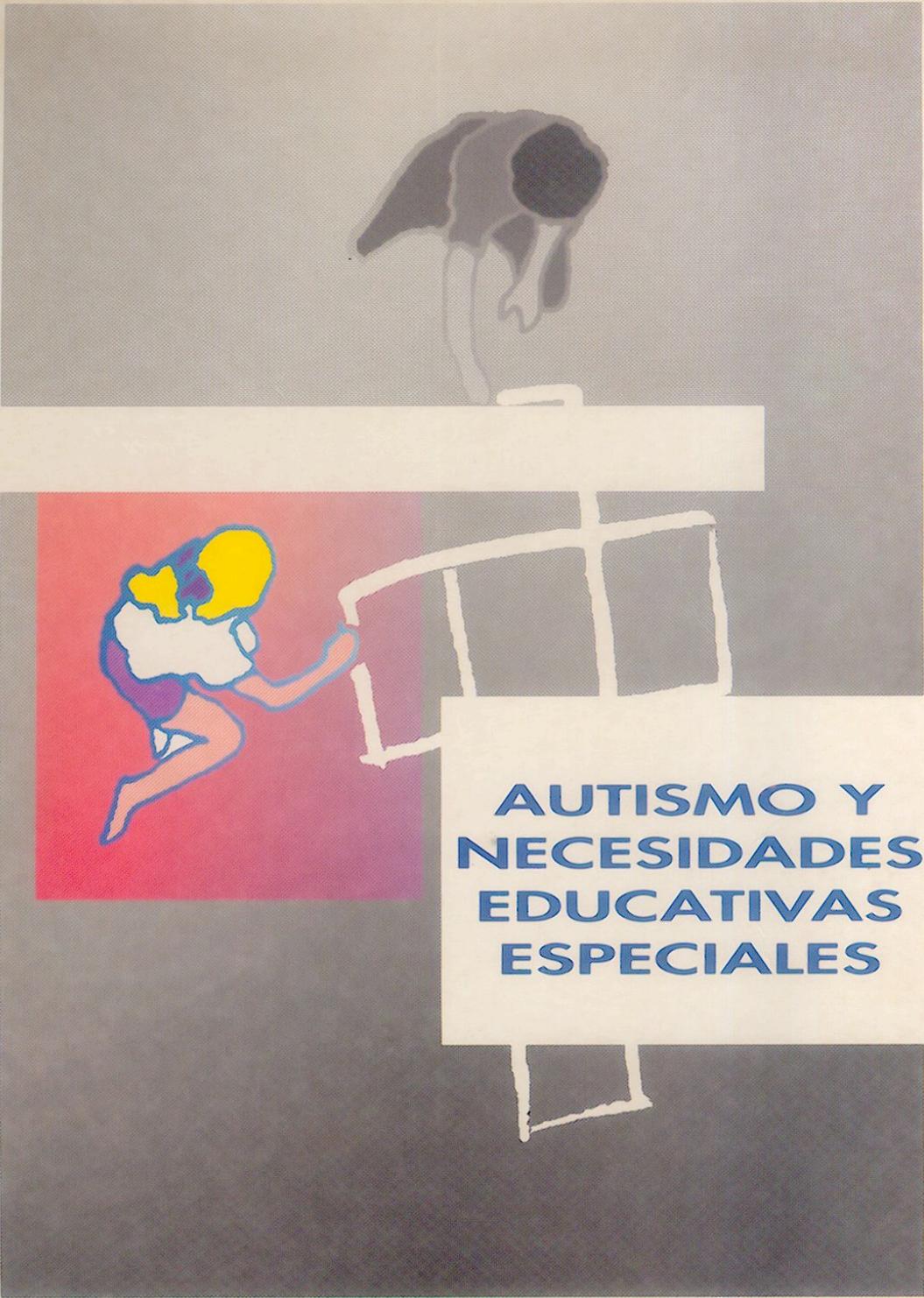


CUADERNOS PARA LA INTEGRACION SOCIAL



**AUTISMO Y
NECESIDADES
EDUCATIVAS
ESPECIALES**

EUSKO JAURLARITZA

GIZARTE GAJETARAKO
LEHENDAKARIORDETZA



GOBIERNO VASCO

VICEPRESIDENCIA PARA
ASUNTOS SOCIALES



AUTISMO Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Joaquín Fuentes. GAUTENA
Itziar Aizpurua. I.B.E.-C.E.R.E.
Agustín Illera. GAUTENA.
Carmen Charo Nograro. I.B.E.-C.E.R.E.
Carmen Urquijo. PAT/COP Deusto

VITORIA-GASTEIZ 1992
SERVICIO CENTRAL DE PUBLICACIONES DEL GOBIERNO VASCO

INDICE

PROLOGO

¿QUÉ ES EL AUTISMO?

- ¿Cómo se define?
- ¿Para qué se define?
- ¿Con qué frecuencia ocurre?
- ¿A qué se debe?
- ¿Cómo evoluciona?
- ¿Cómo se explica? .
- ¿Qué necesidades tienen?

¿CÓMO EDUCAR A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON AUTISMO?

- ¿Cómo responder desde el Centro a sus necesidades educativas?
- ¿Cómo responder desde el aula a sus necesidades educativas?
- ¿Qué y cómo se les debe enseñar? .

ANEXO

BIBLIOGRAFIA .

¿QUÉ ES EL AUTISMO?

¿CÓMO SE DEFINE?

El Autismo se ha definido de manera diversa desde que fué identificado en 1943 por el norteamericano Leo Kanner. Esto ha producido, frecuentemente, confusiones y discusiones sobre si a una determinada persona procedía o no asignarle este diagnóstico. Hay que entender que no existiendo una "prueba" o método objetivo para identificarlo, se sigue únicamente un sistema de consenso entre expertos. Así, el Autismo, o mejor habría que decir lo que llamamos Autismo, es un conjunto de características que a juicio de unos profesionales merecen esta consideración. Es obvio que según la orientación o información que posean estos profesionales, el consenso puede no lograrse.

Esta disparidad generó versiones contradictorias sobre el problema en cuestión, que pueden resultar angustiosas para los familiares y profesores. Sin embargo, por lamentable que ello pueda resultar, es una consecuencia lógica del estado de conocimientos, aún limitado, sobre los trastornos mentales; trastornos en los que mayoritariamente no existen indicadores objetivos de los mismos, al contrario de lo que ocurre en otros campos de la medicina donde los pruebas de laboratorio "resuelven", en muchos casos, las diferencias de opinión en cuanto al diagnóstico.

Estas dificultades para la definición, comunes a otros trastornos de la mente, se agravan en el caso del Autismo por cuatro factores adicionales:

1. Si bien hace casi cincuenta años se pensó que todos los cuadros de Autismo eran idénticos entre sí, sabemos desde hace algún tiempo, que esto no sólo no es cierto sino que en muchas ocasiones lo que tienen en común las personas con Autismo es mucho menos que lo que les diferencia. Existen grados diversos

de afección y hoy muchos especialistas hablan del "espectro del autismo" como un abanico que por una parte se confunde con el retraso mental profundo y por otra con la normalidad (en el sentido de que algunas personas con autismo se "camuflan" entre lo que en la mayor parte de la población se define como normal).

2. La baja frecuencia del Autismo que lleva a que normalmente un determinado profesional educativo o sanitario conozca, únicamente unas pocas personas con Autismo o lo largo de su vida laboral. Existe el riesgo de reconocer sólo aquellos cuadros similares a los ya observados previamente y/o tener dificultades para identificar las formas menos frecuentes.
3. Hasta los años 70, el aspecto normalmente inteligente y la falta de aplicación de pruebas psicométricas determinaron presumir que las personas con Autismo poseían una capacidad intelectual normal. Algunos profesionales establecían, incluso, una incompatibilidad entre presentar Autismo y padecer retraso mental. Los estudios realizados en estos últimos veinte años, han demostrado, sin lugar a dudas, que ésto no es así. El Autismo y el retraso mental (definido éste por bajo cociente intelectual y disminución de la capacidad adaptativa) pueden coexistir. De hecho, coexisten en la mayoría de los casos de Autismo.

Sólo el 15% de las personas con Autismo presenta una inteligencia normal y el 60 % de ellas padece, además del Autismo, un retraso mental importante. El grado de inteligencia es otra variable que puede contribuir a la confusión diagnóstica. De la misma manera que la forma en que se desenvuelven las personas sin Autismo varía enormemente según tengan o no retraso mental y el grado de éste, lo mismo ocurre en el caso de personas con Autismo. Además, existe el riesgo de asignar equivocadamente ciertas características o comportamientos de la persona con Autismo a uno u otro problema.

4. Los conocimientos sobre el Autismo han crecido a la vez que las primeras personas que en su día fueron definidas, presentando este trastorno. No es que no existieran anteriormente casos que hoy se diagnosticarían de Autismo; como por ejemplo el conocido Víctor, llamado "el niño salvaje de Aveyron", con el que el Dr. Itard, a finales del siglo XVIII, emprendió la formidable tarea de educarle, en contra de las recomendaciones de muchos de sus colegas, anticipando muchos de los principios educativos que aún seguimos.

No obstante, hasta hace poco tiempo desconocíamos cómo eran las personas con Autismo de edades diversas o cómo variaba su presentación con el paso de los años. Sabemos que, al igual que en muchos otros trastornos del desarrollo, las dificultades tienden a disminuir con el tiempo; seguramente fruto de la maduración de la persona y, presumiblemente, por efecto de la educación recibida. Esta variación temporal de las características añade otro factor que puede complicar el proceso de definición y clasificación. También, genera dudas a la hora de establecer si un cambio que aparece es fruto de la acción de los familiares y/o los profesionales o se puede justificar simplemente por el transcurrir del tiempo.

Los motivos enumerados explican la escasa probabilidad de que los profesionales, si actúan de manera independiente, otorguen el mismo diagnóstico de Autismo al evaluar a una misma persona.

En un intento de resolver estos problemas, algunas autoridades sanitarias de la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Psiquiátrica Norteamericana, han venido estableciendo desde hace ya unos años algunos sistemas pactados de diagnóstico y clasificación de los trastornos y enfermedades mentales. Como es de esperar, estos sistemas no son estáticos, sino que se renuevan periódicamente.

Los cambios que se introducen cada cierto número de años, responden a los nuevos conocimientos obtenidos en ese espacio de tiempo. En consecuencia, frecuentemente ocurre que una persona que anteriormente tenía características que encajaban en el Autismo, con una nueva clasificación deja de ser así diagnosticada. También sucede que las conclusiones de determinadas investigaciones dejan de ser aplicables con el tiempo, ya que los colectivos en los que se han realizado los estudios varían en función de los criterios utilizados para su agrupamiento.

Las clasificaciones internacionales más recientes y aquellas que habrán de aparecer próximamente, como por ejemplo la de la Organización Mundial de la Salud, intentan solucionar los inconvenientes en base a unificar los criterios que se utilizan en todos los países.

El Autismo, como una forma simplificada de nombrar al espectro completo de los trastornos autísticos, se define por la presencia simultánea de determinados comportamientos. Considerando las variables modificadoras que se conocen, a continuación presentamos estos comportamientos ordenados de manera que en primer lugar se

describen las características de las personas más jóvenes con Autismo, las más afectadas o con mayor grado de retraso mental y posteriormente aquellas encontradas entre las más mayores, con menor afección y mayor nivel de inteligencia.

Alteración de la interacción social

En su forma más grave, esto se manifiesta por conducta solitaria e indiferencia o aversión al afecto y al contacto físico de los demás. El niño o la niña pueden dirigirse a las otras personas para conseguir la satisfacción de algunas necesidades sencillas y puede disfrutar con cosquillas o juegos de movimientos bruscos (por ejemplo ser columpiado o volteado), pero ignorar a la persona en cuestión una vez atendida la demanda, manteniendo escaso contacto visual y desarrollando una vinculación muy limitada, incluso con sus propios padres.

Una forma menos severa puede presentar una aceptación pasiva de los acercamientos de los demás, pero una nula o escasa iniciación del contacto social, excepto para satisfacer deseos y una dificultad para compartir su foco de interés con los demás y desarrollar unas relaciones normales basadas en la imitación y la reciprocidad.

Algunos niños y niñas se implican pasivamente en actividades colectivas o inician activamente la interacción con los demás pero ésta tiende a ser peculiar, unilateral y repetitiva. No suelen mostrar interés por la respuesta del otro, aparte de quizás pedir insistentemente respuestas estereotipadas a sus preguntas y les resulta difícil entender las normas que rigen las interacciones sociales convencionales.

Ciertos adultos que han hecho notables progresos pueden, sin embargo, no conseguir desarrollar relaciones significativas fuera del ámbito familiar y presentar una forma sutil de alteración, basada en la dificultad para compartir el foco de interés, de los demás, entender el pensamiento de los otros y simpatizar con sus emociones, de modo que parece que se comportan como si hubieran aprendido las reglas de la vida social más a través de la memoria que a través de su auténtica asimilación.

Alteración de la comunicación social

En aquellos severamente afectados no aparecen el interés o los intentos por comunicar o responder o las comunicaciones de los otros, en cualquiera de las formas posibles (balbuceo, expresión facial, gestualidad,

mímica o lenguaje hablado). A continuación, se sitúan los que prestan atención, aunque en general brevemente, a los intentos comunicativos de los demás y que muestran cierta respuesta.

En el nivel más alto se encuentran quienes inician actos comunicativos pero lo hacen guiados por su propio interés y no para intercambiar ideas o sentimientos. Pueden preguntar lo mismo una y otra vez o perseverar en monólogos largos y tediosos sobre su tema predilecto, evidenciando su dificultad para mantener una conversación. En estas últimas personas se aprecia claramente cómo los aspectos socio-comunicativos están más afectados que el propio habla, como se observa, por ejemplo, en la escasa utilización de intenciones comunicativas "complejas" (aquellas dirigidas a intentar modificar la opinión del interlocutor).

Aunque algunas personas con Autismo de nivel más alto de capacidad utilizan gestos instrumentales sencillos como señalar, la comunicación no-verbal (expresión facial, gestualidad, postura) no apoya convincentemente lo expresado verbalmente, apreciándose, en todos los niveles, una ausencia o limitación de las señales no-verbales de interés interpersonal, empatía y simpatía.

Alteración de la imaginación y actividades estereotipadas

Las actividades estereotipadas pueden oscilar desde ser simples hasta muy complicadas. En los niveles más bajos las estereotipias se manifiestan en forma de movimientos corporales, como por ejemplo el balanceo, determinadas posiciones de los dedos o el aleteo de brazos. Pueden aparecer movimientos corporales complejos como balancearse apoyándose en las puntas y luego en los talones de los pies, mientras se flexiona y extiende todo el tronco.

Las actividades estereotipadas pueden asociarse con una experiencia sensorial determinada, como escuchar cierta música o ruido mecánico una y otra vez, fijar la mirada en luces o reflejos o contemplar objetos que giran (el tambor de la lavadora o el plato del tocadiscos) o se mueven (péndulos, hojas de los árboles con el viento o las olas del mar). En ocasiones insisten en mantener persistentemente un objeto en la mano y guardan o coleccionan objetos sin finalidad observable (basura, papeles de envolver, piezas de metal de forma peculiar, etc).

Este patrón de actividades contrasta marcadamente con el desarrollo normal del juego en los niños y niñas. Muchas personas con Autismo, durante la niñez utilizan los juguetes sin "sacarles partido" o

manipulándolos para obtener simples sensaciones; destacando frecuentemente su competencia para la utilización de aquellos puramente manipulativos, en contraste con aquellos que requieren creatividad.

En otras ocasiones progresan hasta utilizar correctamente los objetos reales o los juguetes miniatura, siendo capaces de arrastrar un cochecito mientras hacen ruidos imitando el motor o hacer como que sirven leche de una jarrita a las tazas de juguete para dar de cenar al peluche antes de ponerle a dormir. La alteración se aprecia, sin embargo, en la limitación de este repertorio de juego, su repetición continuada y la limitación a la hora de pasar a juegos más complicados de fantasía.

Las personas de nivel más alto desarrollan actividades como por ejemplo construir un garaje en miniatura, reproducir la actuación de un muñeco de la televisión o imaginar, incluso, personajes. De nuevo, las características de la repetición una y otra vez de la misma secuencia, el escaso interés por compartirlas con otros niños o niñas (salvo si es para utilizarlos como ayudantes puramente mecánicos) y la ausencia de comprensión e interés por el pensamiento y las emociones de la gente real o imaginaria caracterizan a estas actividades lúdicas que tienden a aparecer más tarde que en el resto de la infancia que mantienen de manera inapropiado para la edad.

Muchos insisten en que los objetos permanezcan en un mismo sitio conocido o en un orden determinado o siguen la misma ruta para acudir a un lugar que les es familiar, con malestar importante ante pequeños cambios del entorno. Las personas de mayor capacidad tienden a llevar a cabo rituales prolongados para, por ejemplo, ir a dormir; rituales que requieren la aceptación o participación de las personas de su entorno.

En el nivel más alto, las dificultades se manifiestan de manera verbal o intelectual, almacenando, por ejemplo, datos referidos o listados de jugadores, horarios de trenes, calendarios, santorales, mapas o personajes o sucesos de una serie concreta de libros, cómics o programas de televisión. En conjunto muestran una restricción notable en sus intereses, con preocupación excesiva por algunos temas (en general, raramente compartidos por las demás personas de su edad). Si aparecen actividades "imaginativas" suelen tener un carácter repetitivo, lo mismo que las "conversaciones" con otras personas.

Posibles alteraciones asociadas

Se pueden encontrar otras alteraciones que se asocian a las características principales anteriormente descritas. Algunos aparecen en la mayoría de los casos, lo que sugeriría una relación fundamental con los mecanismos implicados en el Autismo, mientras que otras ocurren con menor frecuencia.

Alteración del lenguaje

Los aspectos prácticos o pragmáticos del lenguaje, esto es, la comprensión y utilización del lenguaje dentro de un contexto social están, por definición, alterados siempre.

Otros aspectos como el vocabulario, la sintaxis y la semántica suelen estar retrasados y alterados en la mayoría, aunque no en todas, de las personas con Autismo.

Aproximadamente la mitad no habla en toda su vida, demostrando una pobre comprensión del habla de los demás. En las personas con lenguaje oral su desarrollo es generalmente, pero no siempre, tardío y puede detenerse en cualquier nivel adquirido, por ejemplo en decir únicamente palabras sueltas. Cuando hay suficiente competencia en el habla son características la ecolalia (repetir como el eco lo que otros dicen), la inversión o confusión con los pronombres y la repetición de palabras, frases hechas o, incluso, conversaciones.

La mayoría muestra una alteración prosódica, con una manera peculiar de entonar y decir las frases, que resulta monótona y chocante. Generalmente, no aparecen los gestos que acompañan normalmente al habla pero, si están presentes pueden parecer raros y fuera de contexto.

Alteración motriz

De modo independiente al nivel de afición puede aparecer una mezcla de competencia y deficiencia motriz. Algunos niños y niñas son ágiles a la hora de trepar o balancearse, mientras que otros son torpes y se angustian ante una actividad que requiera equilibrio. Algunos son muy capaces en tareas que precisan de una motricidad fina y otros no. Pueden coincidir una buena competencia en la motricidad gruesa (correr, saltar. ..) con una mala motricidad fina (hacer nudos, manipular con los dedos ...) y viceversa. A menudo aquellos casos que

durante la niñez destacaban por su agilidad muestran posteriormente, a partir de la entrada en la vida adulta, mala coordinación y una postura y una marcha que evidencian claramente su alteración.

En ocasiones, las competencias motrices varían según la tarea propuesta. Así, por ejemplo, pueden coexistir una marcada torpeza para atarse botones con una capacidad llamativa para manipular los mandos del sistema reproductor de vídeos.

Respuestas alterados o estímulos sensoriales

Las respuestas a los estímulos sensoriales, aunque no universalmente, están normalmente alteradas. La hipersensibilidad a los sonidos es frecuente entre los más jóvenes y pueden aparecer reacciones diversas ante los estímulos en general con, por ejemplo, fascinación, indiferencia o malestar. Puede haber falta de respuesta a estímulos normalmente dolorosos o respuestas extrañas a ruidos, colores, etc.

Limitaciones cognitivas

Ya se ha señalado que la mayor parte presenta además del Autismo un retraso mental equivalente en su repercusión al de otras personas con retraso mental sin Autismo. Además suele ser llamativa la discrepancia entre los diversos aspectos que miden las pruebas psicométricas. Generalmente, las capacidades viso-espaciales son mejores que las que dependen del lenguaje. En una minoría sucede lo opuesto, pero en estos casos de puntuaciones verbales altas puede ocurrir que la comprensión de los significados sea pobre. A pesar de estas tendencias no hay un perfil unívoco generalizable para todas las personas con Autismo.

Destaca, frecuentemente, el denominado "desarrollo en sierra", por su contraste marcado entre competencias e incompetencias, aunque se señala que, en realidad, las "puntas" suelen situarse a la par o por debajo de lo esperado para la edad. En una mínima parte de la población de personas con Autismo aparece una capacidad auténticamente por encima de lo normal para la edad, como por ejemplo, para la música, la memoria de sucesos, el dibujo o el cálculo numérico o de calendario.

Alteración del comportamiento

Algunas personas con Autismo, especialmente si son de las que aceptan pasivamente las iniciativas sociales de los demás, son tranquilas y no presentan más problemas de comportamiento que los ligados a sus actividades repetitivas. La mayoría, sin embargo, presenta algún o varios problemas como por ejemplo rabietas, gritos, inquietud, agresividad, agitación, autolesiones y/o hábitos personales desagradables. Son relativamente frecuentes los trastornos del sueño, de la alimentación, el ingerir sustancias no comestibles o el beber un exceso de líquidos.

Otros problemas psiquiátricos

Mientras que algunas personas se muestran calmadas, excepto si se trata de interferir sus habituales rutinas o actividades repetitivas, otras manifiestan una llamativa ansiedad y presentan reacciones de pánico ante sucesos u objetos no peligrosos.

Es especialmente a partir de la adolescencia cuando pueden aparecer otros problemas como los fenómenos de inmovilidad o catatonía, hay reacciones catastróficas al stress, la ansiedad y, estados depresivos típicos en aquellos de mejor nivel que aprecian sus dificultades para relacionarse socialmente con éxito.

¿PARA QUÉ SE DEFINE?

Utilidad y riesgos de un correcto diagnóstico

El proceso de diagnóstico y clasificación tiene diversas funciones de utilidad. Por un lado, sólo si existe un acuerdo en la definición de los trastornos pueden los expertos intercambiar información con fiabilidad. Se puede decir que la principal función de una correcta "etiqueta" es facilitar la comunicación entre profesionales. También situar a una persona dentro de un grupo determinado, en este caso de personas con Autismo, puede médicamente revestir importancia en tanto que, por ejemplo, lleve a la realización de pruebas médicas que intenten descartar una posible enfermedad subyacente. La pertenencia a un colectivo determinado puede facilitar hacer un pronóstico, en comparación con casos similares estudiados durante años pero, y es

importante detallar este aspecto, no lleva, hoy por hoy, a la aplicación de un tratamiento curativo de tipo médico o psicológico.

El etiquetaje en sí no es especialmente útil para los profesionales a la hora de intervenir psicológica, médica, educativa o socialmente, pero no hay que menospreciar que numerosos familiares de personas con Autismo experimentan una sensación de tranquilidad y confianza cuando descubren que lo que su familiar tiene es algo conocido y reconocido por los profesionales.

A la hora de establecer programas de intervención, más que la "etiqueta" diagnóstica que se asigne, es útil entender las capacidades, las limitaciones, los comportamientos, los aficiones e intereses, el entorno en donde vive, la clase y centro escolar al que acude, la constelación familiar y su sistema de valores, el barrio y los equipamientos de su ciudad, etc. En otras palabras, las necesidades de los personas con Autismo, al igual que las de las demás personas, son relativas y dependientes de la interacción de diversos factores entre los que se encuentran, además de otros de su contexto, los características propias de lo persona con Autismo.

En algunos países el "etiquetaje" es un paso necesario para conseguir servicios adecuados y las consecuencias de los cambios clasificatorios son muy importantes. Por ejemplo, en los tiempos en que el Autismo se confundía con una forma precoz de locura o psicosis, muchas de estas personas eran apartadas de los sistemas educativos y dirigidas, básicamente, a los servicios psiquiátricos. Ahora que el Autismo se considera como el prototipo de los denominados trastornos generalizados del desarrollo, se enmarca junto con otros problemas de desarrollo y aprendizaje, resultando en consecuencia tema tributario de educación y acción comunitaria. Es fácil imaginar que por debajo de estos cambios (o en la falta de aceptación de los mismos) existen importantes implicaciones económicas e intereses personales y colectivos de las personas afectadas, sus familiares y los profesionales que les atienden.

Finalmente, se ha señalado el riesgo que tiene el "etiquetaje" que frecuentemente pasa desapercibido y se refiere a la deshumanización que puede acarrear. Como se ha podido observar nos hemos referido siempre a las personas con autismo, evitando el uso de "los autistas" o "los niños autistas". Esta opción pretende ilustrar que por delante de cualquier otra característica del diagnóstico nos encontramos con una persona, que comparte ciertas características con otra persona así diagnosticada, pero que es diferente en todos los demás aspectos de su

vida. La "etiqueta" ni debe utilizarse para definir globalmente a un ser humano, ni debe ser un instrumento de marginación o desvalorización social.

¿CON QUÉ FRECUENCIA OCURRE?

Diversos estudios han establecido que el Autismo ocurre con una frecuencia parecida en países muy distintos entre sí. Los primeros trabajos realizados indicaron una frecuencia alrededor de 5 casos por cada 10.000 niños y niñas en edad escolar. De éstos, la mitad presentaba los síntomas definitorios del Autismo de manera evidente y la otra mitad lo hacía de modo menos marcado. Estos primeros investigadores informaron, asimismo, que muchos otros niños y niñas, que tenían un retraso mental importante, mostraban deficiencias sociales significativas.

La coincidencia del Autismo y del retraso mental, la variabilidad individual de cada caso, la modificación de los síntomas con el tiempo y la diversidad de criterios diagnósticos utilizados, hacen difícil comparar los distintos trabajos disponibles. Hay que apreciar también que, en razón de su relativamente baja frecuencia, las muestras de población que hay que estudiar (a fin de contar con números suficientes de personas con Autismo) son muy grandes y las investigaciones, por lo tanto, costosas y complejas.

A pesar de estos factores, recientemente se han realizado trabajos que utilizan los últimos criterios diagnósticos aceptados internacionalmente y apoyan, de manera sorprendentemente similar, una frecuencia algo mayor, de aproximadamente 1 caso por cada 1.000 niños y niñas.

Merecen destacarse otros aspectos que han sido aclarados al completar estudios epidemiológicos, diseñados para establecer la frecuencia del Autismo, en muestras amplias de población. Se descubrió, por ejemplo que el Autismo se presentaba con mayor frecuencia entre los niños que entre las niñas. Este dato es especialmente cierto si se considera el grupo de personas con Autismo y con alto nivel de inteligencia, en el que se establece una proporción de 9 a 15 varones por cada mujer afectado. Por el contrario, si analizamos el grupo de personas con Autismo y bajo nivel de inteligencia la distribución por sexo es básicamente igual. Si tomamos todos los grupos conjuntamente, encontramos una frecuencia variable, según los diversos estudios, que oscila entre 1.4 y 4.8 varones por cada mujer con Autismo.

Otro dato de interés es la demostrada aparición del Autismo en todas las clases sociales, en frecuencia proporcional a lo esperada según el tamaño de dicho clase social en una determinado comunidad. Sin embargo, alguna investigación, que tiene ciertas deficiencias metodológicas, ha sugerido una mayor presencia, de lo estadísticamente predecible de familias de alto nivel cultural y profesional entre aquellas personas con Autismo de alto nivel de inteligencia.

Algunos estudios han tratado de aclarar tanto lo prevalencia de retraso mental entre personas diagnosticadas de Autismo como la frecuencia del Autismo entre las personas que son diagnosticadas de retraso mental. Como ya se ha señalado anteriormente la inteligencia de las personas con Autismo, tal como se mide por los cocientes de inteligencia, es generalmente más baja que entre las personas sin Autismo. Alrededor del 50% presentan un cociente intelectual inferior a 50 puntos. Aproximadamente un 20% tiene un cociente entre 50 y 70 puntos y sólo un pequeño número de personas con Autismo tiene una capacidad intelectual dentro de los límites de la normalidad.

En cuanto a la segunda cuestión, las conclusiones establecen que el Autismo aparece con mucho mayor frecuencia entre la población con retraso mental que en la población general y que esta frecuencia aumenta significativamente a medida que aumenta el grado de retraso. Es discutible, desde el punto de vista clínico-psiquiátrico, si la presencia de un retraso mental profundo debe o no invalidar el diagnóstico de Autismo. Las deficiencias sociales características del Autismo aparecen en alrededor del 40% de las personas con retraso mental severo y en cerca del 90% de las personas con retraso mental profundo, aunque sus limitaciones impiden valorar bien las posibles alteraciones comunicativas y del desarrollo de la fantasía. Hay muchos especialistas que piensan que el diagnóstico de Autismo debe reservarse para los casos en que la tríada de alteraciones de la interacción social, la comunicación social y el desarrollo de la imaginación, no se puede explicar por el grado de retraso mental que tiene esa determinada persona.

Desde un punto de visto educativo el debate reviste menor importancia. Independientemente de cual sea el diagnóstico psiquiátrico final que se otorgue a una determinada persona, nos interesa recordar que, contando a todos los alumnos y alumnas que en razón de sus marcadas deficiencias sociales van a presentar unas determinados necesidades educativas especiales, encontramos una frecuencia de 2 por cada 1.000 niños y niñas menores de 15 años.

¿A QUÉ SE DEBE?

Aunque Leo Kanner mantuvo, cuando describió inicialmente el Autismo, su convicción de que estos niños y niñas venían desprovistos de las capacidades innatas para relacionarse y mantener un buen contacto afectivo, el Autismo se interpretó durante años como el resultado de problemas psicológicos de los padres.

Esta versión errónea, a la que el mismo Kanner contribuyó en algún momento de su vida profesional (si bien es cierto que posteriormente rectificó esta posición, para volver a su planteamiento inicial), se puede haber debido a diversos factores:

1. Para muchas personas pensar en una causa de origen psicológico, en el mito de que "si en realidad quisiera comunicar o relacionarse podría hacerlo", ofrece una atractiva hipótesis mucho más optimista. Podría pensarse en principio, que admitir que se trata de un fenómeno de "no poder" en vez de "no querer", que es el resultado de una disfunción del sistema nervioso central. Dadas las naturales dificultades de adaptación a cualquier diagnóstico pesimista es comprensible que muchos familiares optaran, a pesar de todo, por asignar al Autismo un origen psicológico. Tampoco es difícil entender que muchos profesionales mantendrían un mayor entusiasmo en su trabajo si pensarán en la reversibilidad de un cuadro que "si se causó por vía psicológica se podría curar igualmente por el mismo camino".
2. En la década de los años 50 se situó en Estados Unidos el auge del movimiento psicoanalítico. Coincidió numerosos casos de neurosis de ansiedad de excombatientes de la Segunda Guerra Mundial y cuadros histéricos, junto a la emigración a dicho país de eminentes psicoanalistas perseguidos por el régimen nazi, que habían sufrido experiencias terribles en los campos de exterminio. Estos factores, sumados a la total ignorancia en aquel tiempo sobre las bases neuroquímicas del cerebro, alimentaron toda una serie de teorías que intentaban explicar todos los problemas psiquiátricos como el resultado de la acción defensiva del inconsciente ante situaciones vitales intolerables. El Autismo no escapó a esta moda temporal y hubo quien esgrimió la necesidad imperiosa de separar al niño o niña con Autismo de sus padres. ¿Quién si no podría haber estado causando, sin que se supiera muy bien cómo, la horrenda situación que llevaría a un bebé o decidir evadirse de la realidad de este mundo? Esta visión ha

pasado a lo historia de la psiquiatría infantil como uno de los errores más crueles que se hayan podido elaborar. Numerosos padres y madres, especialmente en países más desarrollados que el nuestro en aquel momento, tuvieron que asimilar no sólo el hecho de tener un hijo o hija extremadamente difícil y discapacitado, sino además el de haberle "causado" a través de mecanismos indemostrables dicho trastorno.

3. Otro aspecto que apoyó la teoría de la causalidad psicológica fué constituido por la presencia de problemas psicológicos en los propios padres y madres. Mucha gente comparte aún la explicación simplista de que si algo les pasa psicológicamente a los niños y niñas, "debe de ser" porque sus padres tienen problemas. Los estudios que se realizaron demostraron que era cierto que los padres y madres de las personas con Autismo tenían una mayor frecuencia de lo normal de problemas como ansiedad, depresión, etc. pero se vió que no diferían de la que presentaban otros familiares de personas discapacitadas, por ejemplo, por presentar parálisis cerebral o Síndrome de Down. Los datos recibieron mayor aclaración cuando se vió que a medida que aumentaba la dificultad del hijo o hija, aumentaba la de los padres, especialmente la de la persona que habitualmente le atendía, generalmente la madre, y que estos trastornos disminuían a medida que las familias iban disponiendo de buenos servicios y adecuada respuesta a sus necesidades. Hoy en día nadie cuestiona que lo crianza de cualquier niño o niña con dificultades supone una carga que determinadas familias, en función de los apoyos que tengan, no pueden sobrellevar sin penalizaciones emocionales. El error no estaba en la coincidencia de Autismo y dificultades emocionales en algunas familias, sino en la direccionalidad de la causa-efecto.
4. Finalmente otro motivo que contribuyó a la confusión con respecto a la etiología psicogénica fué el hallazgo de determinados padres que presentaban un comportamiento excéntrico y muy distante con respecto o sus hijos e hijas. Se pensó que estos padres y madres, "incapaces de amar", determinarían un tipo de relación fría y poco comprensiva en la que el Autismo infantil sería la única escapatoria posible. De nuevo aquí la observación puede ser correcta pero la explicación no necesariamente cierta. Existen en la literatura científica pocos casos de padres de inteligencia normal con historias personales y características comportamentales compatibles con un diagnóstico retrospectivo de Autismo que, tras contraer matrimonio con madres sin dichas alteraciones, tuvieron

el 50% de sus descendientes diagnosticados de Autismo. Es muy probable que estos hombres transmitieron el Autismo no o través de factores psicológicos, sino puramente a través de mecanismos genéticos.

El Autismo no es una "enfermedad" sino un "Síndrome", esto es un conjunto de síntomas y signos que distinguen a quien los tiene de quien no los tiene. En la historia de la medicina el concepto del Síndrome ha demostrado su utilidad cuando no se conocían con certeza determinados trastornos. En primer lugar se describen los Síndromes, lo que permite agrupar a personas con las mismas características y estudiarlas. Así por ejemplo, se identificó hace muchos años a unas personas que tenían, entre otras cosas, dificultades para respirar y un color azulado en las mucosas. A ello se le llamó Síndrome de Insuficiencia Respiratoria, antes de tener conocimientos de cuales eran los motivos o mecanismos por los que éste se producía. Posteriormente, tras años de investigaciones, se comienzan a descubrir los diversos enfermedades que pueden producir un mismo Síndrome (en nuestro ejemplo, se pueden tratar de enfermedades tan diferentes como una enfermedad concreta del corazón, de los pulmones, de la sangre, etc.). Es decir, muchas enfermedades, si actúan sobre ciertas funciones del organismo, producen un mismo Síndrome. Estas enfermedades normalmente obedecen a causas diversos entre sí. Lo único que se comparte en un determinado Síndrome son un conjunto característico de síntomas en tanto que se comparte una equivalente alteración funcional del organismo.

El Autismo se constituye como un Síndrome, entendiéndose que diversas causas pueden determinarlo. En consonancia con lo explicado anteriormente las causas son aún desconocidas, ya que en caso contrario hablaríamos de enfermedades concretas. Los estudios actuales muestran, sin lugar razonable para las dudas, que el problema resulta de una disfunción del sistema nervioso central, habiéndose descartado causas de origen psicosocial o relación alguna entre el trato otorgado por la familia y la aparición del Síndrome.

Lo mayor frecuencia en varones (aspecto éste común a todo trastorno de la maduración), la asociación con retraso mental, la aparición de epilepsía en un 30-40% de personas con autismo para cuando llegan a la vida adulta y la constatación de unas condiciones perinatales más adversas que en el resto de la población, apoyan en conjunto una causalidad de tipo biológico.

Adicionalmente, se ha demostrado una asociación con ciertas enfermedades que, siendo también de infrecuente aparición, no se justificaría estadísticamente. Así se han involucrado a infecciones por virus, como los de la rubeola, el herpes o el citomegalovirus, problemas metabólicos como la fenilcetonuria, la hipercalcemia y las alteraciones de los ácidos láctico y/o pirúvico; enfermedades como la esclerosis tuberosa y la neurofibromatosis, etc. Para muchos autores la doble presencia de estas enfermedades que afectan al cerebro y la aparición de un Síndrome de Autismo no ha de ser lógicamente un hallazgo casual.

En estos últimos años se viene trabajando con especial ahínco en el campo de los estudios genéticos. Se conoce que una pareja que tiene un hijo o hija con Autismo tiene una mayor probabilidad de que se repita el cuadro en otro de sus hijos. De hecho la probabilidad es de 50 veces más que en el resto de la población. Esta cifra que podría llevar al alarmismo hay que ajustarla con la baja frecuencia en sí del Autismo, lo que lleva a que, en definitiva, la citada pareja tenga en cada embarazo consecutivo un riesgo de 95% de no repetir el trastorno contra un 5% de repetirlo. Habría que aclarar, sin embargo, que no es muy científico agrupar en este cálculo a todas las parejas que tienen descendientes con Autismo. El riesgo citado es un riesgo medio, resultante de sumar el de personas que, con toda probabilidad, tienen un riesgo mayor, con el de familias que tienen el mismo riesgo que la población general.

La alta concordancia entre gemelos (es decir, el que los dos presenten el cuadro de Autismo si uno lo presenta) mayor que entre mellizos, que no comparten la misma carga genética y la aparición de familias con incidencia múltiple (esto es con 2, 3 y hasta 4 casos en una misma familia) apoyan convincentemente la importancia de los factores hereditarios.

Mención aparte merece la llamada Fragilidad X, un alteración genética que se puede identificar con estudios especiales del cariotipo, y que, siendo la segunda causa de orden genético de retraso mental (después del mongolismo o trisomía 21), está presente entre el 5% y el 15 % de las personas con Autismo. Hay que destacar que existe la tecnología necesaria para aclarar si la persona afectada representa una mutación o ha heredado el trastorno de sus padres, que pueden ser, sin saberlo, portadores sanos de esta enfermedad y así proceder al consejo genético en dichas parejas y otros familiares

Todos estos hallazgos no han de ocultar que con los métodos de diagnóstico neuroradiológico, neurofisiológico y/o neuroquímico,

disponibles actualmente, no se identifica, en la mayoría de los casos, una alteración demostrable. Si bien es cierto que el número de personas con Autismo en los que se encuentra evidencia de disfunción del sistema nervioso central, va creciendo a medida que se van sofisticando los medios de laboratorio. Nos queda todavía por aclarar cuál es la parte o partes del cerebro que "sostienen" las funciones psicológicas alteradas en el Autismo. Para muchos ése ha de ser un eslabón fundamental a la hora de hacernos avanzar en la comprensión de las causas del Autismo y de unas posibles acciones preventivas o curativas de tipo bio-médico de las enfermedades subyacentes.

¿CÓMO EVOLUCIONA?

Desde hace ya cerca de 50 años que se describió el Síndrome se ha podido realizar un seguimiento de las personas con Autismo a medida que iban alcanzando las diversas etapas del ciclo vital.

Los estudios disponibles nos permiten hacer ciertas predicciones sobre cómo va a ser el futuro de unos determinados alumnos o alumnas. Esto tiene ventajas desde el punto de vista de la orientación a las personas con Autismo, en los casos en que fuera apropiado, y a sus familiares. También, para la planificación de los servicios comunitarios, es útil conocer las necesidades que van o surgir, a fin de desarrollar los programas convenientes.

Sin embargo, no debe olvidarse que estamos tratando de un colectivo heterogéneo que, compartiendo ciertas deficiencias psicológicas, difiere en muchos aspectos. Las conclusiones de los estudios de seguimiento pueden ser ciertas para un colectivo o incluso para un grupo de ese colectivo, pero no tienen por qué ser aplicables a todas y cada una de las personas del conjunto. Hay personas que evolucionan mejor que la media colectiva y otras que lo hacen más desfavorablemente.

Conocemos, como se ha dicho anteriormente, que el 50% de las personas con Autismo no desarrollan un lenguaje oral suficiente como para serles útil a la hora de comunicarse. Hay que señalar que el habla puede tardar mucho en aparecer y que hay casos, especialmente entre aquellas y aquellos con niveles normales de inteligencia no-verbal, en que ésto ocurre después de los 5 años de edad.

La hiperactividad, frecuente en la primera infancia, tiende a mejorar a medida que van pasando los años y puede sustituirse de hecho, por hipoactividad y excesiva pasividad. Mejoran también la autonomía personal, los movimientos estereotipados y el autocontrol. No es raro, sin embargo, que en la adolescencia transcurra un período turbulento en el que vuelvan a presentarse problemas anteriores de comportamiento y/o signos de alteraciones emocionales. Algunas personas con Autismo continúan presentando durante la vida adulta problemas de agresividad, hacia sí mismas o hacia los demás. Estos problemas, aunque infrecuentes, suponen una gran dificultad para las personas de su entorno y para las propias personas afectadas.

A medida que se van haciendo más mayores las personas con Autismo muestran mayor interés por los demás, convirtiéndose en más amistosas con su círculo cercano pero permaneciendo aisladas y socialmente reservadas con personas de fuera de su familia. En un 50% de los casos se aprecia, para cuando ya se convierten en adultos, una mejora importante de sus relaciones interpersonales. En una minoría, que se calcula supone un 5% o un 10%, estos progresos son tan marcados que ya no parecen a primera vista presentar el Autismo. Sin embargo permanecen, en general, aislados y con deficiencias sociales sutiles que son evidentes para un profesional que conoce el problema.

El nivel de inteligencia, al igual que ocurre con el resto de la población, no experimenta modificaciones llamativas y las puntuaciones obtenidas son consistentes con las conseguidas durante la infancia. Algunas personas, que podrían suponer un 10% de todo el colectivo, presentan una marcada pérdida de su capacidad intelectual a partir de la adolescencia. Es muy probable que éste sea un subgrupo con enfermedades subyacentes que provocan deterioro del sistema nervioso central, ya que frecuentemente tienen además crisis convulsivas. También hay algunos trabajos que muestran que esta consistencia del nivel de capacidad, cierto para todo el colectivo, no lo es en el caso de aquellos que presentan una Fragilidad X, que pueden presentar con el paso de los años una ligera disminución de su nivel.

El conjunto de los estudios disponibles, establece que en la vida adulta, dos terceras partes de las personas con Autismo presentan dificultades de suficiente gravedad como para ser incapaces de cuidarse por sí mismas y requerir medidas significativas de protección social. Existe un porcentaje variable entre el 2% y el 17% que trabajan, realizan algunas actividades sociales y se mantienen por sí mismos en la comunidad.

A la hora de establecer cuales son las variables que influyen en un mejor o peor pronóstico sabemos que los predictores más poderosos son el nivel de inteligencia y el desarrollo de las capacidades del lenguaje. Así, si el cociente intelectual está por debajo de 50 puntos, es estadísticamente cierto que la persona permanecerá severamente discapacitada a lo largo de toda su vida. Si el cociente está por encima de este nivel pero hay básicamente una ausencia del habla que persiste por encima de los 5 años, es muy posible que haya un futuro ajuste social relativo, pero es poco probable que tenga un buen pronóstico. Por otro lado, si el niño o niña tiene una inteligencia no-verbal normal y desarrolla un habla competente para los 5 años, tendrá un 50 % de probabilidades de adquirir un buen nivel de ajuste social en la vida adulta.

En conclusión, los datos que tenemos sugieren que con el paso de los años, si uno tiene como referencia la infancia, hay algunas mejoras. Desgraciadamente, los progresos no son suficientes como para acomodarse a las demandas crecientes que la sociedad plantea a medida que una persona llega a la vida adulta. Incluso para el niño o niña con un pronóstico más favorable, hay sólo una pequeña probabilidad de que su vida sea equiparable al del resto de las personas de su comunidad.

No poder superar una serie de deficiencias no quiere decir que no se pueda hacer nada. Se ha demostrado que la educación y el desarrollo de programas comunitarios mejoran significativamente la calidad de vida de las personas con Autismo y la de sus familiares. Muchas personas están además convencidas de que las iniciativas en favor de aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, en este caso las vinculadas al Autismo, tienen efectos positivos para todos, por una parte por los avances pedagógicos que generan y por otro porque suponen el desarrollo de actitudes solidarias en nuestra sociedad.

¿CÓMO SE EXPLICA?

Es conocido que si comparamos el nivel de autonomía del recién nacido humano con el de las crías de otros mamíferos, comprobamos que el período de aprendizaje y dependencia con respecto de los adultos cuidadores, es entre nosotros mucho más prolongado.

Las infinitamente mayores posibilidades de los humanos en la vida adulta se complementan con una total indefensión en los primeros años

de la vida. Necesitamos ayuda para desplazarnos, mantener una temperatura adecuada, limpiarnos, alimentarnos, etc. Sin el apoyo y protección de los adultos ni el ser humano puede sobrevivir, ni la propia especie se hubiera mantenido. Este aspecto, la faceta social del ser humano, constituye además la piedra angular que ha posibilitado los espectaculares avances de nuestra especie. Resulta así lógico que históricamente fueran desarrollándose bio-programas que facilitarían todos los aspectos, ya que evolutivamente los seres se van adaptando (y desarrollando cambios en su cuerpo y en su comportamiento) a fin de aumentar las probabilidades de supervivencia del individuo y de continuidad de la especie.

Algunos antropólogos definen la conducta social como el comportamiento que nos permite co-regularnos, influirnos unos a otros. Esta capacidad para la co-regulación debió aparecer progresivamente, a medida que la organización social se iba haciendo más compleja y tuvo que ir acompañada del crecimiento paralelo del sistema nervioso central que contenía las estructuras biológicas necesarias para los nuevos programas.

Para un primer y escasamente elaborado sistema de co-regulación se requiere únicamente contacto físico. La actividad sexual y la lactancia serían ejemplos de éste tipo de interacción que requieren la capacidad para oler y sentir al otro y se basan en fenómenos de excitación y placer. Estos primitivos mecanismos de co-regulación promovieron en la especie humana la fecundación necesaria para una reproducción en números adecuados que permitiera la supervivencia y asegurase la alimentación de las criaturas. Que el hombre empezara a caminar erguido significó que pudiera transportar libremente alimentos en sus manos, llevándolos a las cuevas donde la madre podría cuidar y estimular cada vez con más calma y seguridad a su prole.

Posteriormente, se cree que los hombres y mujeres apreciaron la ventaja del agrupamiento que permitiría, entre otras cosas, mayor éxito en la caza y en la lucha contra las fieras. Aparecería entonces un segundo y ya más complejo sistema de co-regulación que precisaría de amplias capacidades de imitación (para sincronizar con éxito los movimientos del grupo de cazadores) y copiar unos de otros las competencias adquiridas. Comenzaría entonces a revestir importancia ser capaz de distinguir a los pertenecientes al grupo propio de los de otros grupos rivales, lo que determinaría la aparición de la capacidad de identificación y la de apreciar los estados emocionales de los demás, a fin de poder ajustar la propia conducta a la del resto de las personas del grupo. Es muy posible que en este estadio de la especie humana, el

sistema básico de comunicación fuera no-verbal aunque es de suponer que se fuera haciendo cada vez más complejo, hasta incluir señales o gestos con un significado compartido por los demás.

Finalmente, se cree que hace tan sólo 30.000 años aparecería la posibilidad de co-regulación más compleja. Estaría basada en los símbolos, en el uso del lenguaje, en sistemas abstractos que permiten superar las barreras del tiempo y del espacio, que posibilitan planear el futuro, transmitir el pensamiento propio a los demás, desarrollar la fantasía y la creatividad artística, expresar convicciones, estados de ánimo y normas de valores, etc.

Se suele decir que el niño es el hijo del hombre para significar cómo el ser humano reproduce, en el breve tiempo de su desarrollo, todos los avances que han supuesto millones de años de evolución para la especie humana.

El bebé nace con toda una serie de competencias sociales que le lleva a vincularse afectivamente con aquellas personas que le rodean, lo que asegura que se le quiera y se le cuide. Las personas somos tan atractivas para los bebés como ellos o ellas para nosotros. A lo largo de los primeros meses de su vida demuestran su capacidad para fijar su mirada en nuestros ojos, lo que lleva a que los adultos involuntariamente les hablemos y sonriamos. Nuestra sonrisa desencadena la suya y ésta resulta prácticamente irresistible para los adultos, que continuarán inter-actuando. Para los ocho meses de edad son capaces de fijarse en algo en lo que nosotros nos estamos fijando, compartiendo así mutuamente la atención en un mismo objeto o acontecimiento. Para esa misma época son ya capaces de imitar largos cadencias de sonidos que se entrecruzan con los del adulto constituyendo diálogos sin palabras. Reproducen imitativamente movimientos y acciones nuestras cada vez más complejas; reconocen a las personas familiares; se contagian de nuestras emociones y modulan su comportamiento en función de nuestra respuesta emocional (con la capacidad denominada empatía); empiezan a predecir el futuro y a entender cómo funciona el complejo mundo social.

A partir del primer año de vida comienzan a mostrar a través del desarrollo del juego que tienen pensamiento. La inicial manipulación de objetos lleva primero a su uso funcional, a utilizarlo para lo que sirve y, enseguida, a lo largo de los siguientes dos años, desligará a los objetos de sus propiedades inmediatas. A partir de ese momento se aprecia la riqueza de la fantasía, por la que cualquier objeto, incluso uno no existente, se podrá transformar en otro más conveniente para un

determinado momento de juego. El juego exploratorio se convertirá en colectivo y será un vehículo más con el que disfrutar de las interacciones con los demás.

De manera paralela en estos primeros años se habrá desarrollado el lenguaje, herramienta que contribuirá fundamentalmente a los progresos anteriormente citados. Para los 3-4 años apreciará que una persona que no ha presenciado un determinado acontecimiento, no posee información sobre lo sucedido. Esto es, comenzará a comprender que cada uno tenemos nuestro propio pensamiento. Esto le llevará, en unos pocos meses más a ser capaz de inferir estados mentales; es decir, a explicar, acertada o erróneamente, la conducta de los demás en base a intenciones subyacentes. Para los 5 años adquirirá la capacidad para una comunicación en el sentido más completo del término. Apreciando estados mentales de los demás, "imaginándose", entenderá no sólo los mensajes verbales y no verbales del interlocutor, sino también al propio interlocutor. Atribuirá a los demás emociones que expliquen o acompañen al estado mental ajeno que se imagina. Desarrollará, en suma, una capacidad fundamental para el ser humano como es la denominada Teoría de la Mente; saber que los demás tenemos pensamiento y ser capaz de intuirlo, y podrá distanciarse de sí mismo para establecer su teoría sobre su propia mente, su noción como persona con memoria, deseos y creencias.

Todos estos aspectos del desarrollo humano que los niños pequeños de todas las culturas, por primitivas o poco desarrolladas que sean, adquieren sin necesidad de que alguien se los enseñe, fallan llamativamente en los niños y niñas con Autismo.

Las personas con Autismo presentan dificultades en todos y cada uno de los mecanismos implicados en la co-regulación social: satisfacción por el contacto físico, imitación, identificación de los demás, reconocimiento de las emociones ajenas, desarrollo de la capacidad simbólica y de la imaginación, empatía, mantenimiento de un foco compartido de atención, adecuada Teoría de la Mente, comprensión de las sutiles normas sociales que rigen nuestras interacciones, etc.

En base a los trabajos sobre el desarrollo normal y los estudios psicológicos de las personas con Autismo, hemos empezado recientemente a entender mejor su comportamiento. Poco a poco se van desgranando cuáles serían las funciones mentales que tendrían que estar alteradas para justificar las características de estas personas. Es más fácil entonces comprender su aislamiento, su aferrarse a un mundo físico y no social, un mundo en el que les resulta más sencillo

desenvolverse, su falta de asimilación de las experiencias en base a la repercusión personal producida, el hecho de que no jueguen con los demás ni como los demás, su dificultad para conversar a pesar de tener lenguaje, para relacionarse aún teniendo la intención de hacerlo, su "ceguera mental" para entender a sus padres, sus profesores y sus compañeros, etc.

Aún no sabemos si estas limitaciones, que explican convincentemente el comportamiento de las personas con Autismo, constituyen deficiencias inamovibles; es decir si hay una ausencia de determinadas funciones psicológicas, o sería más el caso de un retraso marcado de dichas funciones que poco a poco irían desarrollándose en función de la capacidad de cada persona. Tampoco se conoce con certeza, pero se intuye que habrá grados diversos de afección de dichas funciones.

En todo caso, los conocimientos que vamos poseyendo ilustran la profundidad de las deficiencias que presentan. Aquello de lo que carecen es algo básico y consustancial al propio desarrollo tanto de lo especie humana como de cada individuo; algo tan aparentemente sencillo para las demás personas, pero en realidad tan complejo que se ha dicho sería imposible enseñar.

Las explicaciones actuales sobre el Autismo permiten, sin embargo, orientarnos de manera eficaz en el trato y la educación de las personas que lo presentan. No es fácil imaginarnos cómo es su mundo y ciertamente imaginar a alguien con escasa Teoría de la Mente supone todo un reto a nuestra-propia capacidad para atribuir estados mentales. Pero es únicamente a partir de intentar comprenderles cómo podremos ayudarles a desarrollar al máximo sus competencias y crear unas condiciones en las que tengan posibilidades de participación en una sociedad constituida por todos. ¿No es razonable que precisamente aquellas personas que carecen de los aspectos más íntimamente ligados al desarrollo de la humanidad encuentren en los demás aquello que les falta?

¿QUÉ NECESIDADES TIENEN?

Las personas con Autismo tienen las mismas necesidades básicas que todos nosotros. Así, todos compartimos la necesidad de afecto, compañía y respeto a nuestras diferencias y preferencias. Todos necesitamos unos ingresos mínimos, bien obtenidos a través de nuestro trabajo o a través de mecanismos de solidaridad social si éste no es factible, para tener alimentos, ropa, acceso a medios de transporte, un

hogar, etc. Todos necesitamos actividades de ocio, de diversión, de cultura, deporte o ejercicio físico. Todos necesitamos ciertas coberturas en situación de necesidad, como prestaciones en caso de enfermedad, jubilación, cuidado dental, etc. Todos necesitamos mantener cierto grado de ocupación, de actividad laboral que sea valorada por las personas de nuestro entorno y por nosotros mismos. Todos necesitamos educación para lograr el máximo desarrollo personal que sea posible y aprender a desenvolvernó en el medio en que vivimos.

Tienen, además, ciertas necesidades especiales; esto es, necesitan que se realicen determinadas adaptaciones en su situación educativa para fomentar su aprendizaje y su relación social. Necesitan también una serie de adaptaciones comunitarias; es decir, que se desarrollen recursos y programas que posibiliten su participación máxima en la comunidad en la que viven. Necesitan, finalmente, ciertas actuaciones médicas de tipo diagnóstico y/o terapéutico.

La presencia de todas estas necesidades especiales, de tipo sanitario, educativo o social, no debe ocultar o enmascarar las necesidades que son comunes a todos. De hecho, las llamadas necesidades especiales no son más que la necesidad de una serie de medidas que hagan posible acceder a la satisfacción de las necesidades que todos compartimos.

Al hablar de "necesidades educativas especiales" estamos considerando las causas de los dificultades con un origen interactivo y de carácter relativo, ya que dependen tanto de las deficiencias propias (dentro) del niño, como de las del entorno (fuera) en el que se desenvuelve y de los recursos disponibles en el centro escolar y la zona, aspectos que pueden cambiar a lo largo del tiempo.

Las adaptaciones curriculares, realizadas tras una evaluación contextualizada de la situación educativa, a un triple nivel de centro, de aula o individualizada, la diversificación curricular y la opcionalidad son los mecanismos por los que el equipo docente ajusta el Diseño Curricular Base a fin de responder a la diversidad de las necesidades educativas del alumnado.

El principio de la integración requiere la utilización del entorno escolar menos restrictivo posible (es decir, el entorno que limite lo menos posible su interacción con el resto de sus compañeros). Este entorno, dotado de los necesarios recursos, debe ser el centro ordinario en el que todos se educan. En el caso de los alumnos y alumnas con Autismo es posible que las adaptaciones curriculares a realizar requieran un trabajo más individualizado o en pequeño grupo, para lo que el centro podrá precisar de un aula polivalente, como espacio que reúne condiciones

diferentes del aula ordinaria. Deberá hacerse una utilización juiciosa de las diferentes oportunidades que ofrecen los diversos espacios, ordinarios y más especiales, de cada centro y desarrollar programas de acción positiva en favor de la eliminación del riesgo de marginación de cualquier alumno o alumna.

El currículo ordinario es el obligado punto de referencia sobre el que realizar las necesarias adaptaciones. Es sin embargo necesario para muchos alumnos y alumnas con Autismo acceder, en el período de la educación secundaria, a un currículo, hoy por hoy, diferente al actual, a un currículo que, teniendo al centro escolar como base, considere la vida que va a afrontar la persona al abandonar sus años escolares. Este currículo basado en la vida comunitaria obliga a la escuela a abrirse hacia el entorno en el que se sitúa, lo que siendo importante en todos los alumnos, resulta imprescindible en aquellas y aquellos con necesidades educativas especiales.

La normalización de la vida de las personas con Autismo no es únicamente responsabilidad de profesionales, sino de todas las personas. La actitud comprensiva que encuentren entre nosotros estos niños y niñas, jóvenes o adultos y sus familiares, es, al menos, tan importante como la disponibilidad de los recursos suficientes.

Hay que insistir en que si pedagógicamente y relacionamente somos capaces de establecer una eficaz situación de aprendizaje para los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, estaremos creando, a la vez, un contexto educativo ideal para todos los alumnos y alumnas.

¿CÓMO EDUCAR A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON AUTISMO?

¿CÓMO RESPONDER DESDE EL CENTRO A SUS NECESIDADES EDUCATIVAS?

El proceso de integración escolar desarrollado en nuestro entorno ha llevado a que, en estos momentos, la inmensa mayoría de los alumnos y alumnAs con Autismo acudan A Centros ordinarios. Este avance, generalizado en la educación infantil y muy frecuente en IA educación primaria, ha de consolidarse aún en los Centros de educación secundaria.

Se mantiene, sin embargo, un debate sobre las ventajas e inconvenientes en el caso del alumnado con mayores discapacidades sobre la conveniencia de acudir a la escuela que normalmente utilizaría si no tuviera esa discapacidad, o bien ser escolarizado en determinados Centros ordinarios en los que se agruparía a un número reducido de alumnos y alumnas de la zona. Los detractores de la política de agrupamiento señalan que acumular en un mismo entorno a un número superior de personas con discapacidades de lo que normalmente habría por azar, lleva a que difícilmente dicho entorno "asimile" la participación de estas personas y les considere como unos miembros más de la Comunidad educativa.

También se han identificado otros riesgos como serían la desvinculación de sus hermanos y vecinos, el menor acceso de los familiares, el excesivo tiempo que el alumnado pierde en el transporte (que frecuentemente ha de ser segregado) y la falta de oportunidades para el desarrollo de una actitud comprensiva por parte de alumnos y alumnas

que no tienen compañeros con discapacidades en su escuela. Otras personas señalan que la política de agrupamiento asegura una mejor ubicación de los recursos y puede representar un alternativa más realista dada la situación de muchos Centros y el que, por otro parte, en muchos países, ha supuesto un eslabón intermedio en el proceso de traslado paulatino de los recursos humanos y materiales desde los Centros de educación especial a los Centros ordinario.

Al igual que con todo el alumnado se debe perseguir que el Centro escolar sea, en primer lugar y por encima de cualquier consideración especial, un buen Centro. Todas aquellas iniciativas generales que contribuyan o una mejora de la calidad educativa, tienen una gran importancia para aquellas alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales, en nuestro caso vinculadas al Autismo. Hay que huir del concepto de que ciertos Centros resultarían positivos para el alumnado sin necesidades especiales y de que habría otros más apropiados para escolarizar a alumnos con dificultades. La buena educación "especial" se sustenta en la mejora de la educación ordinaria y cualquier buen Centro, dotado de los necesarios recursos, ofrece las posibilidades óptimas para facilitar el máximo desarrollo y bienestar de un alumno o alumna con Autismo.

Entre muchos otros aspectos cabe resaltar la importancia de que el Centro esté inmerso en su entorno, respondiendo a la idiosincrasia de cada zona y de las familias que allí viven, relacionándose con el resto de los servicios comunitarios y constituyendo, en suma, un recurso apreciado por todos. Se necesita, ciertamente, una escuela pedagógicamente innovadora, pero es al menos tan importante contar con una escuela orgullosa de la labor que realiza, una escuela integrada en una comunidad que valore sus Centros educativos como uno de los pilares básicos para mejorar la sociedad en la que todos convivimos.

Una escuela de estas características se caracteriza por una actitud abierta ante la diversidad del alumnado que, de manera natural, existe en la comunidad. Hay que recordar que la educación obligatoria nació como un avance social que pretendía contribuir a que las oportunidades fueran más parecidas entre las personas o colectivos existentes en nuestra sociedad. Desde esta óptica, no tendría nada de particular, que la educación obligatoria no sólo incluya a todo el alumnado, sin exclusión alguna, sino que, además, actúe compensatoriamente con carácter preferencial a partir de quienes más necesidades presentan.

Este tipo de Centro integrador no surge, lamentablemente, de manera espontánea. Todavía están presentes en todos nosotros abundantes

prejuicios ante lo que percibimos como diferente a la media. Los años de educación separada, con circuitos paralelos y altamente "especializados" han contribuido a que algunos adultos, entre los que obviamente hay que incluir a profesionales, así como padres y madres de alumnos con y sin necesidades especiales, contemplen con recelo que todos los niños se eduquen juntos. La percepción del alumnado, que en muchos casos cuenta ya con una decena de años de experiencia de integración, parece ser diferente y, por supuesto, más natural. En todo caso, parece sensato y necesario desarrollar iniciativas que fomenten una actitud positiva entre todos los miembros de la comunidad escolar.

La herramienta fundamental para conseguir un Centro integrador es el Proyecto de Centro. El Proyecto de Centro de cada escuela debe incorporar la aceptación y adaptación ante la diversidad, no viéndola como una amenaza, sino apreciándola como un elemento enriquecedor que posibilita experiencias positivas para todos. El Centro tiene que reflejar la postura acogedora que ha de caracterizar a toda comunidad que se tenga por democrática y debe constituir, en este sentido, uno de los lugares donde los futuros adultos adquieran una práctica de convivencia respetuosa con la diferencia.

Se puede y se deben realizar campañas periódicas de sensibilización entre aquellos sectores menos proclives a la integración; aclarando los frecuentes errores conceptuales que subyacen en dichas actitudes, divulgando experiencias modélicas, disminuyendo los temores infundados, animándoles, en suma, a experimentar por sí mismos las ventajas de la educación comprensiva e integradora.

El Proyecto de Centro deberá establecer sin ambigüedad el compromiso del Centro en educar a todo el alumnado, sin hacer dejaciones en manos de "especialistas" en el caso de ciertos alumnos y alumnas. No es que no hagan falta, en ocasiones, conocimientos sofisticados y personal altamente cualificado. De lo que se trata es de que todo el Centro asuma la responsabilidad de la educación de todos los alumnos y utilice, en el mejor sentido de la palabra, los conocimientos de los profesionales especializados para ejercitar dicha responsabilidad.

Deberá recoger, también, los cambios organizativos que hagan que la educación de los alumnos y alumnas con Autismo tenga pleno sentido, a fin de aprovechar las amplias oportunidades que las personas y los entornos ordinarios les pueden ofrecer. Es especialmente importante en el caso del alumnado con dificultades actuar con flexibilidad, utilizando imaginativamente los diversos espacios y situaciones que espontáneamente se dan en un Centro.

Asimismo merece la pena destacar en el Proyecto de Centro el sistema de comunicación a establecer entre los diversos profesionales que van a incidir en la acción educativa y los mecanismos de coordinación con los servicios externos de apoyo normalmente implicados en estos casos, delimitando conjuntamente los diferentes niveles de responsabilidad y campos de actuación.

El Proyecto de Centro deberá plantear la posible necesidad y esquema de utilización de recursos adicionales a los normalmente presentes en todas las escuelas. Es posible que se requiera, por ejemplo, personal suplementario de tipo auxiliar, o profesorado adicional en ciertos momentos. También es probable que se necesite un aula polivalente en determinadas situaciones en las que se precise un entorno que ofrezca condiciones diferentes de las normalmente presentes en el aula ordinaria.

Finalmente, si para todo el alumnado es importante implicar positivamente a los padres en el proceso educativo, esto resulta imprescindible en relación a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, en este caso vinculadas al Autismo. La colaboración mutua entre los familiares y el Centro se debe potenciar, fomentando que éstos identifiquen cuáles son sus objetivos prioritarios, considerándolos como las personas que más pueden aportar al desarrollo y bienestar de su hija o hijo, valorando su contribución educativa, elaborando conjuntamente el plan a seguir, haciéndoles sentirse, también, aceptados y valorados en el Centro, a cuyo comunidad escolar pertenecen como miembros de pleno derecho.

¿CÓMO RESPONDER DESDE EL AULA A SUS NECESIDADES EDUCATIVAS?

Las aulas ordinarias son, junto al resto de los espacios del Centro, el lugar en el que todos los alumnos y alumnas encuentran las mejores oportunidades para aprender y relacionarse. Para aprovechar al máximo estas posibilidades, se deberán adaptar el clima y la organización del aula a las características diversas del alumnado presente.

Se sabe que las principales carencias que muchos alumnos con necesidades educativas especiales encuentran en nuestra sociedad son el rechazo y el aislamiento, el escaso apoyo de sus compañeros y la ausencia de amistades. Para luchar contra estos aspectos no basta

únicamente con situar a los niños y niñas juntos, y esperar que espontáneamente se resuelvan años de incompreensión y modelos negativos. Acudir juntos a la escuela, aprender y disfrutar en los mismos entornos, la proximidad y la continuidad, son condiciones indispensables pero no suficientes para el cambio social preciso.

Es importante que el profesorado y los padres comprendan que las amistades y el apoyo mutuo no son lujos, sino necesidades básicas de toda niño y niña. En una sociedad que tiende a ser cada vez más individualista, con una mayor movilidad geográfica de la familia nuclear, menores oportunidades espontáneas de encuentro y reducido índice de natalidad, muchos niños, en determinados barrios y pueblos, y no sólo aquellos o aquellas con necesidades especiales, encuentran difícil ver estas necesidades cubiertas.

El aula, o mejor, el agrupamiento de niños y niñas que constituyen un aula, es el núcleo básico de socialización donde gran parte de los niños establecen sus relaciones extrafamiliares. Por ello, los aspectos relacionales deben merecer una consideración cuidadosa y deberían suponer uno de los principales objetivos de la intervención del profesorado.

Hay diversos métodos para que el profesorado, respetando el hecho de que las relaciones se basan en la preferencia personal y la opción libre, pueda fomentar el apoyo mutuo y el desarrollo de amistades en el alumnado. En primer lugar no es gratuito insistir que es en el propio profesorado donde los alumnos van a comprobar la coherencia de los planteamientos. El trato que los profesores y profesoras se otorgan entre sí y el que dan al alumnado ha de ser exponente de los principios que se quieren promover.

Adicionalmente el profesorado puede programar actividades conjuntas, emparejando a estudiantes populares y menos populares en determinados momentos, ayudándoles, a ellos mismos o a través del consejo a sus familiares, a juntarse fuera del horario escolar y compartir un mismo interés, haciendo que la propia clase establezca sus propios programas para que todo el mundo se sienta cómodo en el aula, introduciendo explícitamente en el currículo temas como el apoyo, la interdependencia de las personas, la lealtad, la confianza, etc., valorando positivamente cuando los alumnos y alumnas se ayudan o se demuestran amistad, enseñándoles a tomar en consideración el punto de vista y las necesidades de los demás, trabajando competencias sociales específicas como resolución de conflictos, establecimiento de

intereses mutuos, estrategias sobre como ser amable y útil para los demás, etc.

En resumen, se trata de establecer una atmósfera en la clase en la que los alumnos comprendan y respeten las diferencias y similitudes individuales, a fin de, en la mayor medida posible, fomentar la amistad y el apoyo mutuo a la hora de aprender y relacionarse.

Este modelo de aula es antagónico al modelo competitivo, en el que los alumnos tratan de demostrarse a sí mismos, a sus profesores, y a sus compañeros y compañeras que son más inteligentes, los mejores, los primeros o los más rápidos. Durante un tiempo, en algunos países, las personas que querían evitar el sufrimiento y la crueldad inherente al esquema competitivo a ultranza, optaron por la individualización, concepto por el que cada uno aprende "a su propio ritmo" de modo aislado con respecto a los demás. Aunque ello tenía ciertas ventajas, privaba, no obstante, a las alumnas y alumnos de la posibilidad de reconocer y apreciar las diferencias entre los seres humanos y de desarrollar todo un repertorio de capacidades relacionadas con enseñar y apoyar a los demás. Si se piensa en la futura vida adulta es evidente que estas competencias son fundamentales a la hora de criar hijos, mantener una vida de parejo, trabajar en equipo o supervisar el trabajo de otros, etc.

El profesorado puede y a juicio de muchos debe, crear en la clase un entorno caracterizado por la cooperación. Lo que el profesor o profesora diga o haga en el aula genera, consecuentemente, cómo los alumnos se ven a sí mismos y a los demás. Los alumnos pueden aprender a verse como enemigos, si el éxito de uno denota el fracaso de los otros, o como compañeros si el éxito de uno contribuye y refuerza el de los demás. En ocasiones, aunque la filosofía de la cooperación está oficialmente aceptada, se encuentran signos subliminales (o francamente contradictorios) que denotan el camino que queda por recorrer. Para empezar se deben eliminar los carteles o posters competitivos, que permitirían a un visitante saber, con sólo mirar por las paredes, "quien va bien y quien no". Leer en voz alta las calificaciones, devolver en orden de puntuación los trabajos, usar un lenguaje no incluyente o comparativo de alumnos o de grupos de alumnos, pueden ser sustituidos por estrategias concretas para que las alumnas y alumnos trabajen juntos para conseguir objetivos, acomodándose a sus diferencias y encontrando maneras para promover altos niveles de adquisición en una atmósfera interactiva positiva.

Para ello, hay numerosas opciones como realizar actividades colectivas (cantar, realizar juntos un teatro, un mural en el que todos contribuyen, un periódico del aula, etc.), animar a que los alumnos se utilicen entre ellas y ellos como fuente de información, instrucción o ayuda, estableciendo, por ejemplo, que el alumno no puede pedir ayuda al profesor si antes no ha agotado las posibilidades del grupo en el que se sitúa, editar una especie de "páginas amarillas" de la clase donde se reflejen los talentos individuales de cada uno para facilitar que el resto los utilice como recurso, fomentar que los alumnos estén atentos a los logros de los demás con campañas como, por ejemplo, la del "amigo secreto" que deposita en un buzón de manera anónima los ejemplos positivos de trabajo o colaboración que ha observado en un compañero, utilizar los cuentos y la lectura de libros para introducir el tema de la cooperación, estructurar juegos que requieran la colaboración en un grupo que compite contra otro o que se basan en el azar, o recurrir a materiales específicos o determinados juegos que fomenten la cooperación.

El modelo más generalizado de cooperación en el aprendizaje es el denominado aprendizaje o trabajo en pequeño grupo: el profesor o profesora establece un grupo heterogéneo reducido, organiza físicamente la clase para facilitar las interacciones entre los compañeros, aporta el material necesario, asigna la tarea y aclara la estructura de cooperación a seguir, observa la interacción entre los alumnos, interviene si es necesario y evalúa los productos resultantes.

Esta metodología se puede usar virtualmente en cualquier edad y en cualquier área curricular, pero su éxito radica en asegurar la participación de todos los miembros del grupo. Para ello, se puede designar a uno de los miembros como observador del grupo; la persona que les va aportando datos sobre su funcionamiento colectivo. También se deben enseñar las competencias sociales necesarias y no presumir que éstas aparecerán espontáneamente. Por ejemplo, se les puede dar una instrucción sistemática sobre las diversas competencias necesarias para el trabajo en grupo y hacer posteriormente que los miembros vayan rotando por los diferentes "puestos", observador, responsable, el que comprueba la calidad, el que reconoce y felicita por los avances y logros, etc.

Todos estos diseños, fundamentados en la colaboración, rechazan el modelo educativo basado en las deficiencias, que creó un sistema doble, con una red de servicios educativos para los que tenían éxito y otra, segregada, para los que no lo tenían. Por el contrario intentan producir

situaciones educativas integradas de calidad que tengan éxito con todos los alumnos y alumnas.

Otro recurso pedagógico de gran interés es el denominado aprendizaje o enseñanza tutorada, donde los propios alumnos se convierten en tutores de alguno o algunos de sus compañeros de aula. Esto no quiere decir que el profesor o profesora deba abdicar de su responsabilidad sobre lo que ocurre. Al contrario, exige un nuevo papel en el que el profesorado tiene que seleccionar cuidadosamente los tutores y los tutorados y prepararlos para la experiencia, delimitar los objetivos, facilitar el material adecuado y evaluar el proceso y sus resultados, interviniendo si fuera necesario.

Los programas realizados de aprendizaje tutorado ilustran con claridad meridiana que todas las partes implicadas se benefician. En primer lugar, es una opción gratificante para aquellos niños y niñas que avanzan más rápidamente y en segundo lugar, hace que dichos alumnos asimilen, repitan y estructuren mejor sus conocimientos. Se ha dicho desde la antigüedad que la mejor manera de aprender es enseñar. La experiencia de ser tutor aumenta la confianza personal y la sensación de autoestima de los alumnos tutores, que sienten la sensación de ser importantes en la vida de otra persona. También se aprecian efectos positivos para el alumno tutorado, que recibe una atención individualizada y puede dedicar un tiempo mayor a un tema o aspecto que requiere práctica o repetición. De hecho, muchas personas piensan que todos los niños y niñas deben experimentar la sensación de ser tutores y tutorados, para lo que se puede utilizar la enseñanza tutorada con alumnos de otras aulas y de edades diferentes, unas veces con mayores y otras con más jóvenes. Algunos trabajos ilustran, asimismo, las posibilidades de utilizar a alumnos con necesidades educativas especiales como tutores y las consecuencias beneficiosas observadas.

Este es el ambiente y el estilo del aula ordinaria que posibilita la integración satisfactoria de todos los alumnos, incluyendo, claro está, aquellos y aquellas con necesidades educativas especiales vinculadas al Autismo. Como se puede apreciar, al plantear la integración de un alumno de estas características estamos planteando no una acogida benevolente sino un cambio en la metodología y el clima relacional del aula, que procure una clase mejor para todos, un aula en la que la presencia y la contribución de todos es valorada, una clase reflejo de lo que tiene que ser una sociedad abierta y acogedora con todos sus miembros.

Sobre este tipo de aula ordinaria se pueden plantear ciertas consideraciones adicionales recomendables para fomentar el aprendizaje y la participación de las alumnas y alumnos con Autismo.

La dificultad específica que comparten para establecer relaciones interpersonales, debe llevar a buscar la continuidad de las personas, profesorado y alumnado, con quienes entran en contacto. En este sentido parece conveniente un alto grado de estabilidad, a fin de que ambas partes puedan conocerse mejor y aprender mutuamente estrategias para relacionarse con éxito.

En general, las personas con Autismo se relacionan más fácilmente en grupo pequeño. Comprender las reglas sutiles que rigen el funcionamiento de los agrupamientos grandes, compartir un foco de atención con un colectivo, atender a instrucciones dadas verbalmente y o distancia, son aspectos en los que no destacan por su competencia. Por ello, suele ser práctica en nuestro medio escolar considerar una posible reducción del número del alumnado por aula a fin de adecuar la situación a las necesidades que se originan. Esto puede ser una práctica recomendable, especialmente si estamos contemplando un aula con un número relativamente alto de alumnos; pero, mejor aún, es la posibilidad de realizar agrupamientos flexibles en función de la actividad o realizar.

En la educación de un alumno con necesidades especiales vinculadas al Autismo inciden diversos profesionales del Centro. La tendencia actual lleva a evitar el aislamiento de dicho alumno con respecto a su grupo de referencia, por lo que, frecuentemente, coincidirán estos profesionales trabajando juntos en la misma clase. Esto plantea un reto que no siempre es fácil de asumir. Los profesores y profesoras no suelen tener mucha experiencia para trabajar simultáneamente en una misma aula, ni en general han sido preparados para ello durante su período de formación. El trabajar juntos obliga a definir claramente el compromiso compartido, a delimitar el papel y la responsabilidad de cada uno, a establecer sistemas viables de comunicación, a eliminar posibles rivalidades y buscar la ayuda mutua, a ser capaces de trabajar con una o un "testigo" delante, etc. Las posibilidades de apoyo y enriquecimiento profesional son enormes, pero no hay que minimizar las posibles dificultades. En nuestro medio pueden coincidir con un mismo alumno profesores tutores, auxiliares, logopedas, profesores consultores, profesores de apoyo, profesor del aula polivalente, profesionales de los Centros de Orientación Pedagógica de la zona, especialistas del mundo sanitario o social, etc. En algunas ocasiones el problema no es conseguir

personal, sino hacer que todas las personas implicadas puedan desarrollar su labor en una misma dirección.

Merece la pena mencionar específicamente un riesgo que se da a menudo en las clases en las que simultanean su acción dos profesionales, por ejemplo, una profesora tutora y un auxiliar. Para pseudo-resolver los conflictos normalmente presentes se puede tender a "adscribir" al alumno con necesidades especiales a una de las personas (por ejemplo, al auxiliar, adscripción que ciertamente suele estar reforzada por el mecanismo administrativo de cobertura de estas plazas, que se otorgan en función del alumno o alumnos con necesidades especiales). La consecuencia suele ser que, entonces, la profesora tutora puede encontrar difícil asumir su pleno papel, sin desvirtuar el del auxiliar, y éste, recíprocamente, puede no intervenir con el resto del alumnado para no alterar el papel de la tutora. Sin embargo, una reflexión sobre la situación ilumina las mayores posibilidades que el grupo total de alumnos tiene si ambas personas trabajan armónicamente con todo el alumnado. El papel de ambos debe de ser fomentar el aprendizaje y la relación positiva de todos los miembros. La mayor dotación se justifica por la necesidad colectiva y el personal de apoyo debe apoyar a todo el grupo y no únicamente a uno de sus miembros. Si lo hiciera con un sólo alumno, con o sin Autismo, el objetivo de su acción debe ser el contribuir a que dicho alumno participe en la actividad común.

Cuanto más organizada esté la clase y más fácil sea predecir lo que va a ocurrir, mejor para todos los alumnos y alumnas, incluyendo, claro está, a aquellos con Autismo.

En general todos los niños se benefician de un razonable grado de orden y rutina. Es en esa estructura general del funcionamiento de la clase en la que se pueden efectuar las adaptaciones necesarias.

Las adaptaciones pueden ser de tipo físico, con ciertas zonas de la clase dedicadas a determinadas actividades concretas, la habilitación de una zona semi-aislada, con escasos elementos de distracción, que posibilite la concentración de aquellos alumnos y alumnas con déficits de atención, la disposición clara y ordenada de los materiales necesarios, la presencia de claves visuales que puedan ayudar a que un alumno con autismo pueda trabajar de manera independiente o que recuerden a todos los compañeros ciertos signos del lenguaje de gestos que algún o algunos alumnos utilizan, las adaptaciones ergonómicas que simplifiquen la tarea por medio de aparataje específico, etc.



Aula polivalente. Zona de trabajo individual con apoyos visuales

Las adaptaciones pueden implicar al calendario de actividades, por ejemplo, alumnos que no realizan una determinada tarea, porque no es factible (como puede ser, en ocasiones, el participar en una actividad colectiva de lenguaje) o no apropiada (como tratar de adecuar aspectos de matemática compleja cuando se establece que el alumno o alumna se beneficiaría más de aprender a comprar en el supermercado cercano). El equipo docente, recogiendo la contribución de los familiares y en la medida posible la del propio alumno o alumna con Autismo, debe utilizar la opcionalidad curricular y temporalizar de manera adecuada los objetivos que se persiguen.

Es recomendable dejar pocos momentos a la improvisación, tratando de guiar al alumno a lo largo de las diversas actividades. Muchas alumnas y alumnos con Autismo tienen dificultad para desenvolverse en los ratos de espera entre una actividad y la siguiente, por lo que se les puede habilitar una zona de la clase como zona de transición en la que esperan y/o proponerles cierta actividad que pueden escoger, entre varias, para esos ratos de inactividad grupal.

Muchos profesores encuentran útil intercalar actividades diversas, estructurando, por ejemplo, tareas fáciles y luego difíciles; actividad

solitaria y luego en pequeño o en gran grupo; actividades de tipo estático y luego más dinámico; actividad clásicamente escolar y luego actividad comunitaria, etc.

Frecuentemente se logra una mayor colaboración si el alumno con Autismo recibe por escrito (en símbolos, lenguaje escrito, dibujos o fotografía) su plan para ese día o para esa parte del día, especialmente si se anticipan cambios sobre el plan normalmente desarrollado. También puede estar indicado colocar discretamente en su campo visual indicadores que ilustren ciertas conductas que se desean, como por ejemplo, trabajar en silencio o realizar preguntas a los demás en momentos de diálogo, o bien, que le informe gráficamente sobre el grado de autocontrol logrado evitando rabietas, o sobre los trabajos finalizados correctamente, etc. Es muy probable que haya en la misma clase más de un alumno o alumna que, por motivos muy diferentes al Autismo, se beneficie también de este tipo de ayudas visuales en razón de las dificultades que pueden presentar.

Por circunstancias diversas el Equipo docente, de acuerdo con los familiares y si es posible con el propio alumno, puede entender que hay momentos en los que no resulta útil permanecer en el aula ordinaria. Los motivos pueden ser muy variados pero, típicamente, incluyen mostrar descontrol y ansiedad ante la hiperestimulación sensorial, social o comunicativa del aula ordinaria, molestar significativamente a los compañeros, precisar de otro entorno para desarrollar una actividad concreta, necesitar un trabajo individualizado que no pueda hacerse en el aula ordinaria o que suponga un refuerzo o una preparación de lo que allí se trabaja o, finalmente, que, y éste suele ser el motivo más frecuente, resulte inapropiado intentar realizar una adaptación curricular porque el tema está excesivamente lejos de su nivel de aprendizaje y se da prioridad a otros conocimientos más funcionales.

Es en ese momento cuando se contempla la utilización de otros espacios del Centro, como el gimnasio, la sala de ordenadores, algún despacho o, especialmente, un aula abierta, llamada polivalente. Podría pensarse que esto es un aula especial, y ciertamente lo puede ser, pero su nombre quiere subrayar que dicha aula puede ser utilizada para otras actividades por otros compañeros, por ejemplo, como aula-taller o aula de música y no debe restringirse su uso a un grupo determinado que serían los "alumnos" del aula polivalente. Conceptualmente el aula polivalente no tiene alumnado; hay únicamente ciertos alumnos, que pertenecen a otras clases, que acuden allí en función de las marcadas adaptaciones de su propuesto curricular, aunque ello ocurra durante una buena parte de su jornada escolar.

En todo caso, aunque teóricamente no sea así, es muy posible que, aún durante unos años y por inercia histórica, estos alumnos y alumnas sean considerados miembros de otra aula, en este caso un aula denominada polivalente, lo que debe alertar sobre el riesgo de marginación que un aula de estas características acarrea. Por ello es conveniente cuidar con suma atención la relación de los alumnos que pasan parte de su jornada y del personal que allí les educa y el resto del Centro. Se debe contrarrestar el peligro de desvinculación con una política activa de participación en la vida del Centro, en cuanto se refiere a actividades sociales, horarios, transporte, comedor y en cuantas actividades académicas tenga sentido la participación de cada uno de los alumnos implicados.

Además, desde hace ya unos años, se vienen realizando con éxito en nuestras escuelas, los denominados programas de integración inversa, esto es, la enseñanza tutorada de competencias sociales por parte de alumnos y alumnas del último ciclo de la actual E.G.B. que acuden a trabajar a dichas aulas en momentos determinados o que vienen sin más a realizar experiencias juntos. Estas aulas polivalentes no deberán atender simultáneamente a alumnos de edades dispares, recomendándose se adecúen, dentro de lo posible, a las edades comprendidas en un mismo ciclo. Asimismo se buscará que, en el caso de precisarse un trabajo grupal, el criterio de agrupamiento venga determinado por la compatibilidad de las adaptaciones curriculares de cada alumno.

Normalmente la ratio de alumnado por profesor, en estas aulas polivalentes, es reducida y se fija en función de las necesidades educativas del alumno, el análisis del Centro escolar y de sus aulas ordinarias y los recursos previstos.

Otros aspectos interesantes de estas aulas polivalentes como su ubicación, dotación de recursos, desarrollo en el periodo de la Educación secundaria, etc. están reflejadas en el capítulo que sobre las mismas contiene la publicación *Una escuela comprensiva e integradora*, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, Noviembre, 1989.

Los alumnos con Autismo, al igual que otros alumnos y alumnas con discapacidades intelectuales importantes, tienen frecuentemente grandes dificultades a la hora de generalizar y transferir lo que han aprendido en el marco escolar. Para paliar estos problemas ha surgido la denominada instrucción extraescolar. Parte del principio que establece

que, durante la etapa escolar, hay que facilitar una educación sistemática, individualizada y completa en una amplia variedad de entornos comunitarios, a fin de conseguir durante la vida adulta una participación significativa en la mayor diversidad posible de entornos integrados.

De acuerdo con esta práctica, que resulta imprescindible en el caso de los alumnos y alumnas que nos ocupan, la escuela se queda pequeña para desarrollar el programa necesario y hay que utilizar los entornos recreativos reales en los que se va a desenvolver la vida de la persona al llegar a la vida adulta, los recursos domésticos y comunitarios que va a utilizar, los laborales u ocupacionales a los que acudirá, estos últimos, por ejemplo, en un régimen de alternancia durante los últimos años de la educación. Estos programas deben minimizar el riesgo de estar excesivo tiempo en el aula ordinaria o polivalente, cuando tantas cosas útiles quedan muchas veces par aprender para cuando el alumna con necesidades educativas especiales no este ya en la escuela. Es muy importante fomentar también la competencia para la actividad independiente, aspecto clave para ser capaz de entretenerse por su cuenta, cuando el profesor no está ya a su lado, así como para desarrollar muchos trabajos en la vida adulta.

Es fácil extrapolar lo interesante que es para todo el alumnado este tipo de instrucción extraescolar, y sería deseable que la nueva educación secundaria, período terminal de la educación obligatoria para todos los ciudadanos, sea más global y esté basada en el entorno en el que los jóvenes van a vivir. La educación secundaria de todos, abandonando la actual primacía del dominio lógico-verbal, debe contemplar las actividades técnico-manuales, referenciales; artísticas y de socialización y participación comunitaria, capítulos a incluir en los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales vinculadas al Autismo.

Al final de esta publicación, se incluye un anexo con tres ejemplos concretos de programación en edades y niveles de desarrollo diferentes, que, sin pretender ser modélicos, representan la práctica que se viene realizando actualmente en algunos de nuestros Centros educativos y persiguen ilustrar algunos de los principios hasta ahora enunciados.

¿QUÉ Y CÓMO SE LES DEBE ENSEÑAR?

Al establecer las pautas recomendadas para la elaboración de los adaptaciones curriculares individualizadas, conviene insistir, de nuevo, en las grandes diferencias que tienen entre sí los alumnos y alumnas

con Autismo; así como en la diversidad existente de situaciones educativas. Los principios aquí recogidos tratan, únicamente, de orientar al profesional que deberá seleccionar aquellos que sean aplicables en una situación concreta y que, en todo caso, tendrá que adecuar a las necesidades educativas especiales detectadas.

Normalmente, las dificultades que presentan hacen poco probable que sea suficiente realizar adaptaciones a nivel de Centro y aula. En la inmensa mayoría del alumnado con autismo se detecta un grado suficiente de necesidades educativas especiales, como para requerirse una adaptación en alguno o varios de los elementos del currículo (recursos materiales o personales, elementos organizativos, metodológicos, relacionales, ajuste de actividades, contenidos u objetivos).

No hay que olvidar, sin embargo, que este último nivel de concreción curricular, aún siendo individual, no debe perder de referencia la programación general del aula e inversamente su repercusión en lo que en dicha aula todos hacen. También hay que recordar que la adaptación curricular individual no es responsabilidad de los "especialistas", sino del tutor o tutora, quien podrá obviamente contar con la ayuda del servicio de apoyo del Centro (consultor o consultora y profesorado de apoyo) así como la de los servicios externos de apoyo (Centro de Orientación Pedagógica). La complejidad de las acciones a realizar pone muchas veces a prueba la formación y la creatividad del profesional, que, en estos, y en otros casos, encontrará muy útil la consulta bibliográfica y el contraste con el Equipo docente.

Las propuestas curriculares para alumnas y alumnos que presentan marcadas dificultades a la hora de aprender, y se puede decir que, en general, las de todo el alumnado, deben superar tres criterios:

1. *Validez ecológica*: Deben recoger las habilidades que se requieren en el medio en que los alumnos se desenvuelven en el presente y en el que probablemente vivirán en el futuro. Para ello hay que hacer un análisis del espacio vital completo, que sobrepase la consideración de la escuela y contemple, además, los entornos doméstico, vocacional y comunitario, entendiendo que el alumnado viene no sólo al Centro para gozar de una situación enriquecedora en el mismo, sino, básicamente, para adquirir las competencias que le han de permitir participar y desenvolverse fuera de la escuela y una vez que haya finalizado su etapa educativa.

2. *Validez normalizadora*: Tienen que incluir los habilidades que ayuden a los alumnos y alumnas a llevar una vida lo más semejante posible a la de las personas sin necesidades especiales, de la manera más autónoma y, a la vez, más interdependiente que sea factible y en el medio que menos limite la oportunidad de desenvolverse al lado de personas sin necesidades especiales de su misma edad cronológica. Para ello, las propuestas curriculares deben enseñar los habilidades que les permitan integrarse lo más posible en el medio en el que todos hemos de convivir.
3. *Validez educativa*: Se precisa enseñar habilidades funcionales, entendiendo como tales las que se requieren para vivir de manera independiente, de acuerdo a su edad y en la forma menos limitada posible, en el presente y en el futuro. En un plan de estudios eficaz no hay que incluir ninguna habilidad que no sea funcional, que constituya un requisito previo para adquirir habilidades funcionales o que no sirva para mejorar la calidad de vida. En tanto que a medida que aumenta la severidad de las dificultades del aprendizaje, disminuye el número de habilidades que un alumno finalmente va a ser capaz de dominar, es fundamental el seleccionar cuidadosamente que es lo que se pretende enseñar.

Esta visión ecológica de la educación del alumno se debe complementar con un ajuste acertado a su nivel de desarrollo. Es fundamental conocer la situación en que se encuentra el alumno o alumna con respecto al currículo de su grupo de clase, su nivel evolutivo; aclarando sus puntos fuertes, sus aspectos más débiles y, especialmente, aquellas habilidades que están emergiendo, las que aún no están afianzadas o dominadas, por ser éstas en las que imperativamente hay que incidir.

La publicación *Instrumentos de evaluación aplicables en el campo del autismo*, del *Centro Especializado de Recursos Educativos* del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, ofrece a los profesionales una guía sobre las diversas escalas y pruebas que se utilizan con mayor frecuencia en este terreno, detallando, entre otros aspectos, las características básicas de cada una de ellas, sus ventajas y limitaciones y otros datos de interés.

En los alumnos y alumnas más jóvenes se puede realizar un currículo desarrollista, que intente reproducir, peldaño tras peldaño, el desarrollo del alumnado sin mayores dificultades de aprendizaje. Sin embargo, en los alumnos de mayor edad y menor capacidad, se corre el riesgo de continuar durante años trabajando pre-requisitos no adecuados a su edad y que no van a aumentar su capacidad de adaptación. En estos

últimos casos, se debe considerar el nivel evolutivo únicamente para adecuar la demanda hecha por el profesional y la comunicación utilizada.

Es decir, el nivel de desarrollo nos ha de ayudar o decidir, por ejemplo, cómo hay que fragmentar y encadenar una tarea adecuada a la edad y que sea funcional, como cocinar una tortilla; qué tipo de sistema de comunicación y de qué complejidad tiene que utilizar el profesional si desea ser entendido; qué ayudas ergonómicas hay que aportar, utilizando por ejemplo un recipiente anormalmente hondo para batir los huevos o usando una batidora; qué parte del proceso no va a ser el alumno capaz de realizar por el momento, pero manteniendo el principio de participación parcial por el que no hay que esperar a que uno domine toda la tarea para empezar a practicarla; qué ayudas visuales se van a utilizar; etc. Esto es, aunque evolutivamente esté muy poco desarrollado, el alumno no tiene por qué estar realizando actividades de niños pequeños; el conocimiento de su nivel ha de ayudar al profesional a proponer adecuadamente tareas consonantes con su edad presente y futura.

Una buena manera de garantizar la validez de las propuestas curriculares es realizar inventarios ecológicos. Para ello el profesional visita el tipo de entorno específico para el que quiere capacitar al alumno, por ejemplo, el cuarto de baño de una cafetería. A lo largo de su examen anotará las claves naturales que ayudan a las personas a desenvolverse en dicho entorno (como el cartel indicador de la puerta, la información que ofrece el encontrar la puerta cerrada, etc.), las competencias requeridos para las diversas actividades a realizar en dicho entorno (encender la luz, extraer y eliminar la toalla de papel, utilizar la bomba de agua del sanitario, etc.) y las consecuencias naturales producidas al no realizar adecuadamente la tarea (la reacción de las personas de otro sexo si uno se equivoca de baño, el tener que desenvolverse a oscuras, etc.).

El mejor modo de llevar a cabo este inventario es hacerlo uno mismo o observar a una persona de la misma edad del alumno o alumna. Posteriormente se le sitúa al alumno en dicho entorno y se anotan las competencias que posee para la realización de las actividades propuestas.

El análisis de los discrepancias entre lo requerido y lo ya dominado ofrece, incorporando las adaptaciones y ayudas necesarios, el marco de lo que hay que enseñar. El profesional puede utilizar lo metodología pedagógica clásica basada en los cuatro posos de conseguir la atención

del alumno, modelar la respuesta, inducir a que el alumno lo haga y comprobar los resultados. Finalmente se requerirá la práctica repetida en cafeterías diversas, en las que las condiciones van a variar, a veces de una manera significativa, y la realización de lo aprendido con dosis decrecientes de apoyo y progresiva presencia en dicho entorno de personas sin necesidades especiales de su mismo rango de edad.

En síntesis, para la educación de las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales vinculados al Autismo, hay que tener en cuenta:

La naturaleza del Autismo y las características personales del alumno considerando su estado afectivo, su nivel intelectual y su capacidad de comunicación y socialización

El marco de referencia ofrecido por el desarrollo normal y por el currículo ordinario.

El análisis de los entornos en los que se desenvuelve su vida

Las necesidades y deseos de sus familias y del propio alumno

En líneas generales se puede decir que todos los alumnos y alumnas con Autismo tienen, en mayor o menor medida, dificultades para aprender y para relacionarse. Por ello es preciso desarrollar toda una serie de estrategias, algunas específicas y otras generalizables al resto del alumnado, para fomentar su máximo desarrollo, bienestar y participación.

Ayudarles a aprender

El grado de retraso mental presente en la mayor parte de los alumnos, obliga a seguir pautas utilizables en cualquier caso de retraso mental sin Autismo. Estas medidas, entre otras, incluyen establecer un mayor tiempo para las actividades; repetir y simplificar los contenidos; disminuir el número de aprendizajes seleccionados; plantear objetivos a corto plazo, objetivables y con posibilidades de éxito; aplicar los criterios básicos de funcionalidad, participación parcial, verificación de la generalización de habilidades o entornos diversos de su vida normal, adecuación a la edad cronológica, instrucción extraescolar, integración y normalización, etc.

Por otro parte el Autismo genera unas dificultades peculiares para el aprendizaje, que determinan la necesidad de toda una serie de estrategias dirigidas a afrontarlas.

La publicación las necesidades curriculares especiales de los niños autistas: Habilidades de Aprendizaje y de Pensamiento, del Centro Especializado de Recursos Educativos del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, es un material que familiares y profesionales encontrarán de suma utilidad, en tanto que facilita pautas concretas aplicables a este sector del alumnado.

En resumen, y de manera esquemática, dicho Manual propone la adopción de estrategias diversas para acometer los problemas típicos presentes en muchas de las alumnas y alumnos con Autismo (ver cuadro página siguiente).

Diversos especialistas han insistido en la conveniencia de considerar en todo momento la perspectiva del alumno, esto es, tratar de imaginar las dificultades que puede estar encontrando en la realización de una actividad. En general, nuestro sistema educativo se fundamenta en el papel de la intermediación social en los aprendizajes, la imitación y la comunicación, la representación simbólica, la relación causa-efecto y el razonamiento lógico. Todos estos aspectos son deficitarios en muchos de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales vinculadas al Autismo, por lo que es fácil anticipar las barreras que van a encontrar caso de que no se desarrollen las apropiadas adecuaciones curriculares.

Ayudarles a relacionarse

Las dificultades para relacionarse, que muchos alumnas y alumnos con Autismo comparten, resultan de la interacción de diversos factores. Entre ellos se pueden considerar sus problemas de comportamiento, la falta de sistemas eficaces de comunicación, sus escasas competencias sociales y su relativa falta de interés por mantener relaciones con los demás.

Los problemas de conducta han de ser siempre objetivos prioritarios de la intervención educativa, por varios motivos, como son el peligro que pueden suponer, la limitación de oportunidades normalizadas que automáticamente acarrearán para la persona que los presenta, la dificultad que añaden a los aprendizajes y el rechazo social que generan. Frente a antiguas prácticas conductistas rígidas, se preconiza actualmente, lo denominada programación positiva que establece que lo

intervención ha de tener lugar en el contexto de un programa que promueva el desarrollo de competencias funcionales, adecuadas a la edad y que tengan sentido para el alumno.

Este modelo de actuación trata de comprender la funcionalidad del problema de comportamiento desde diferentes parámetros como son la consideración del entorno, los aspectos curriculares, en su contenido y en la metodología utilizada, y la posible utilidad comunicativa de la conducta disruptiva. A partir de observaciones sistemáticas de los incidentes, contemplados con una visión interactiva, se pueden establecer hipótesis de trabajo que orienten sobre la trayectoria a seguir; es decir, sobre los aspectos que habría que modificar para disminuir la probabilidad de aparición de dichas dificultades.

El peso de la intervención resultante descansa más en el profesional que en el alumno y puede incluir aspectos como la modificación del entorno y sus demandas, la enseñanza activa de nuevas maneras de comportarse, la práctica de tareas incompatibles con dicha conducta problemática y/o el trabajo en el desarrollo de competencias comunicativas que permitan al alumno controlar mejor el medio sin tener que recurrir a la conducta disruptiva. Aunque es frecuente que las alumnas y alumnos con Autismo tengan dificultades en la fonética, la sintaxis y la semántica del lenguaje, es, sin embargo, a nivel pragmático, esto es, en la utilización relacional del lenguaje en un contexto social, donde se presentan los mayores problemas. Es decir, aunque es cierto que para muchas de las personas con Autismo la adquisición de ciertos códigos comunicativos constituyen un enorme problema, lo más característico del Autismo es la alteración en el uso de las competencias, pocas o muchas, que se poseen.

Esto ha llevado recientemente a proponer una metodología basada en la denominada enseñanza incidental, el uso de sistemas alternativos y el desarrollo de las funciones comunicativas de la persona, más que en la mera adquisición, sin más, del lenguaje.

PRESENCIA DE DIFICULTADES DE	NECESIDAD DE:
Percepción:	<ul style="list-style-type: none"> * Aprovechar la percepción visual * Controlar los estímulos sensoriales * Utilizar la fascinación por los detalles * Dar únicamente la información necesaria
Atención:	<ul style="list-style-type: none"> * Controlar la excesiva estimulación * Fomentar la atención compartida * Ampliar la atención hiperselectiva * Utilizar ayudas visuales * Mantener proximidad física * Dar descansos más frecuentes * Ajustar la duración de las actividades
Memoria	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar ayudas visuales * Encadenar sucesos y aprendizajes * Memorizar en base a categorías * Reflexionar sobre lo realizado * Agrupar objetos, situaciones y acontecimientos * Anticipar sucesos futuros en base a recuerdos
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar individualmente motivadores * Intercalar actividades favoritas y menos deseadas * Apreciar la escasa motivación social
Limitación	<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer la imitación con sentido * Trabajar en pequeño grupo * Estructurar actividades de imitación * Beneficiarse de otros alumnos como modelos
Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> * Organizarles y estructurales actividades * Asegurar el éxito en base a adaptaciones * Comenzar por lo ya dominado * Fragmentar la tarea en pasos intermedios * Reconocer sus logros
Generalización	<ul style="list-style-type: none"> * Enseñar en entornos naturales * Trabajar competencias que se van a utilizar * Verificar la transferencia de habilidades
Imaginación	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizar materiales concretos * Apoyarse en representaciones visuales * Evitar planteamientos abstractos

47

En la página siguiente se ofrece un modelo de registro de situaciones disruptivas.

ANALISIS SITUACIONES DISRUPTIVAS

Nombre

Fecha Hora: (de a)

Tutores:

Sesión de

Observador

CONSIDERACIONES CURRICULARES

CONSIDERACIONES AMBIENTALES

COMUNICACION Y COMPORTAMIENTOS

Describir la actividad en cuestión

Especificar el sitio dónde ha estado

	1	2
¿Le dicen lo que tiene que hacer? (1) o ¿le piden que elija la actividad? (2)		
¿Es algo que ha hecho antes? (1) o ¿Es algo nuevo? (2)		
¿Le resulta fácil? (1) o ¿difícil? (2)		

— Verbalizaciones suyas relevantes a la situación

Número de compañeros presentes

Respuestas del personal

Número de profesionales

Respuestas de los compañeros y compañeras

Nivel de ruido (escoger)
En la sala

— Verbalizaciones suyas no relevantes a la situación

De fuera
mucho mucho
poco poco

Respuesta del personal

Respuesta de los compañeros y compañeras

— Acciones no relevantes y disruptivas (especificar)

Posición de trabajo (escoger)

Sentado De pie En movimiento

Respuestas

¿Ha entendido lo que tiene que hacer?

¿Qué pasó después?

¿Creen que le gusta?

¿Por qué crees que lo ha hecho? (citar antecedentes y otra información)

¿Cuántos minutos ha estado haciendo esto?

Número de interrupciones _____

¿Es funcional y apropiado para su edad?

¿Qué crees que él trata de comunicar con esta acción?

Otros incidentes

¿Qué ha conseguido?

¿Ha aprendido algo nuevo?

IMPRESION GENERAL DE LA SESION: Muy satisfactoria Satisfactoria Regular Insatisfactoria

(La Vigna, G. Adaptado por Gautiera, año 1992)

El método tradicional utilizado en la enseñanza del lenguaje recurre a lecciones iniciadas y mantenidas por el adulto, en un entorno escogido por el profesional (generalmente aislado del entorno natural en el que luego se ha de producir la utilización del lenguaje), en base a ensayos múltiples y al uso arbitrario de refuerzos previamente seleccionados. Típicamente se utiliza este método para ayudar al alumno a adquirir nuevas formas de lenguaje.

La enseñanza incidental, por el contrario, se basa en los episodios comunicativos iniciados por el alumno (episodios que se pueden promover estableciendo, con cierta malicia benevolente, situaciones en las que es más probable que el alumno precise comunicarse; dándole, por ejemplo, un taza de leche con su polvo favorito de chocolate esparcido en la parte superior de la taza, pero sin facilitarle, por el momento, la cucharilla para que revuelva lo mezcla); en entornos en los que la comunicación ocurre de manera espontánea (la cocina en vez de la sala de logopedia); con escasos ensayos y el uso consecuente de refuerzos naturales, esto es, con la aparición de refuerzos que son consecuencias naturales a la presentación del intento comunicativo (en nuestro ejemplo el refuerzo es la cucharilla más que el sonoro, y frecuentemente artificial, "MUUY BIEN" por parte del profesor ante la comunicación del alumno).

Durante estos últimos años la ecolalia, característica de muchos alumnos con Autismo, ha dejado de ser vista como una aberración que habría que eliminar por encima de todo, para ser contemplada como una forma de comunicación poco elaborada que puede tener múltiples funciones comunicativas. De hecho, los trabajos más recientes ilustran maneras de utilizar productivamente la ecolalia en aquellas personas que carecen de otros medios para hacerse entender.

Los programas actuales de comunicación prestan especial atención a las funciones comunicativas de la conducta de la persona. Se han elaborado diversas tablas de registro que permiten recoger los comportamientos con intención comunicativa de los alumnos; incluyendo, claro está, a aquellos que no son verbales. Obvia decir que familiares y profesionales deben a lo largo de la jornada, y en los diversos entornos naturales, anotar la ocurrencia de las conductas y la función que parecen perseguir. Para ello se ofrece, como ejemplo, el siguiente modelo de tabla:

FUNCIONES	CONDUCTAS																													
	AGRESIVIDAD	VERBALIZACIONES EXTRAÑAS	CONDUCTA OMBAL/ANAL INAPROPADA	PIFO/ PERGRINAVOS	CONDUCTA AUTOCENTRADA	AUTOCENTRIMULACION	RAPIA	ECHOJUNA RETARDADA	ECHOJUNA INMEDIATA	REPRES/CONGRESSE	GRITAS	DECLAR ALABRODAS	MARCINAS	VERBALIZACIONES	PROXIMACION CON SONIDOS COMPLEJOS	PROXIMACION HABLANDO CON PASES	PROXIMACION SIGUIENDO UNY PALABRA	PROXIMACION CON TOTO + PALABRA SEÑALTA	EXRESION FACIL	ESTILACION DE LA MANO	INMUN/INM/FIJAMENTE	GESTICULAR/ASILLAR	ABRILAR/BEJAR	MATUNAROSE	MALTRATAR/DEBILITO	COLOCARSE CERCA	TIRAR/ESTRENUAR	ALCANZAR/AGARRAR	COBRER	TOCAR
INTERACTIVAS																														
A) PETICIONES																														
de atención																														
Interacción social																														
Interacciones lúdicas																														
Cariño																														
Permiso para hacer algo																														
Actuación del interlocutor																														
Ayuda																														
Información, clarificación																														
Objetos																														
Alimentos																														
B) NEGACIONES																														
Protesta																														
Rechazo																														
Terminación																														
C) DECLARACIONES/COMENTARIOS																														
Sobre sucesos/acciones																														
Sobre objetos/personas																														
Sobre faltas/errores																														
Afirmaciones																														
Saludos																														
Humor																														
D) DECLARACIONES SOBRE EMOCIONES																														
Anticipación																														
Aburrimiento																														
Confusión																														
Miedo																														
Frustración																														
Sentirse herido																														
Dolor																														
Placer																														
E) NO INTERACTIVAS																														
AUTOREGULACION																														
ENSAYO																														
ACOSTUMBRAMIENTO																														
RELAJACION/LIBERACION DE TENSION																														

En base al análisis de los datos obtenidos con el registro sistemático se puede diseñar un programa individualizado de enseñanza de la comunicación, que en general trata de expandir, con decrecientes niveles de ayuda y modelado, los métodos utilizados por el alumno.

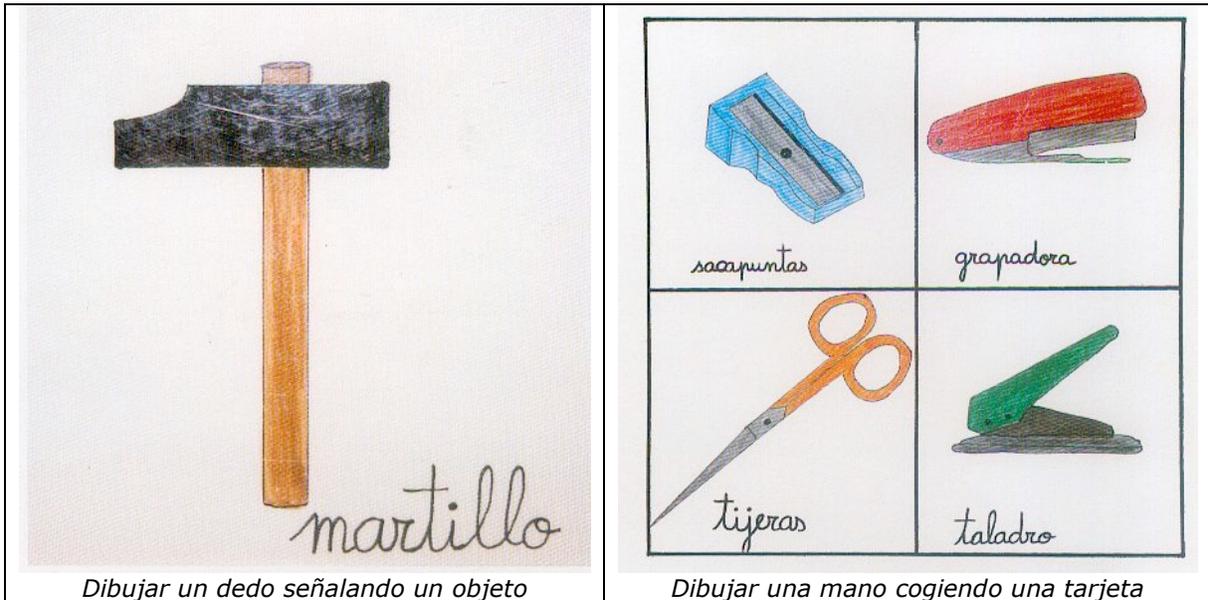
Es importante apreciar que la comunicación es un fenómeno que tiene que aparecer en situaciones vitales ordinarias, por muy estructurado que sea el proceso de enseñanza que se seleccione. Para ello hay que manipular el medio a fin de facilitar la comunicación. Por ejemplo, si un alumno acaba de aprender a pedir ayuda para "abrir" el profesor le puede mandar sacar algo de un armario cerrado, encargarle repartir a sus compañeros unos dulces guardados en un tarro de cristal fuertemente cerrado, ponerle el primero del grupo de la clase para salir al recreo habiendo cerrado previamente la puerta, etc. Es decir, no se trata de esperar a que las oportunidades ocurran por casualidad; el profesional debe provocarlas y sacarles partido en las situaciones normales en que éstas suceden.

Los familiares, profesionales y compañeros deben aprender y dominar el método que se va a seguir, sea éste verbal o de gestos o con tarjetas. Es claro que si se quiere incidir en el uso de un lenguaje normativo, aumentativo o alternativo todo el entorno debe ser altamente comunicativo.

El espectro de competencias comunicativas entre los alumnos y alumnas con Autismo es muy variado. En un extremo hay personas con Autismo que utilizan las rabinetas, ruidos o la actividad física, de la misma manera que los niños pequeños lo hacen. Estos comportamientos pueden indicar molestia, interés por algo, necesidad de establecer contacto con otra persona o ser el inicio de una interacción. Otras formas más complejas de comunicación incluyen quedarse de pie al lado del material deseado, agarrar a un adulto por la mano y llevarlo a la actividad que quiere, utilizar un objeto para representar otro objeto o una acción, señalar o entregar fotos o dibujos, escribir a máquina o a mano (sin ser necesariamente capaz de hablar), utilizar gestos, símbolos o, por supuesto, hablar.

A continuación presentamos distintos tipos de Ayudas Visuales para la Comunicación que en la práctica cotidiana se están utilizando y pueden ser muy interesantes para estos alumnos y alumnas:

Ayudas visuales para la comunicación

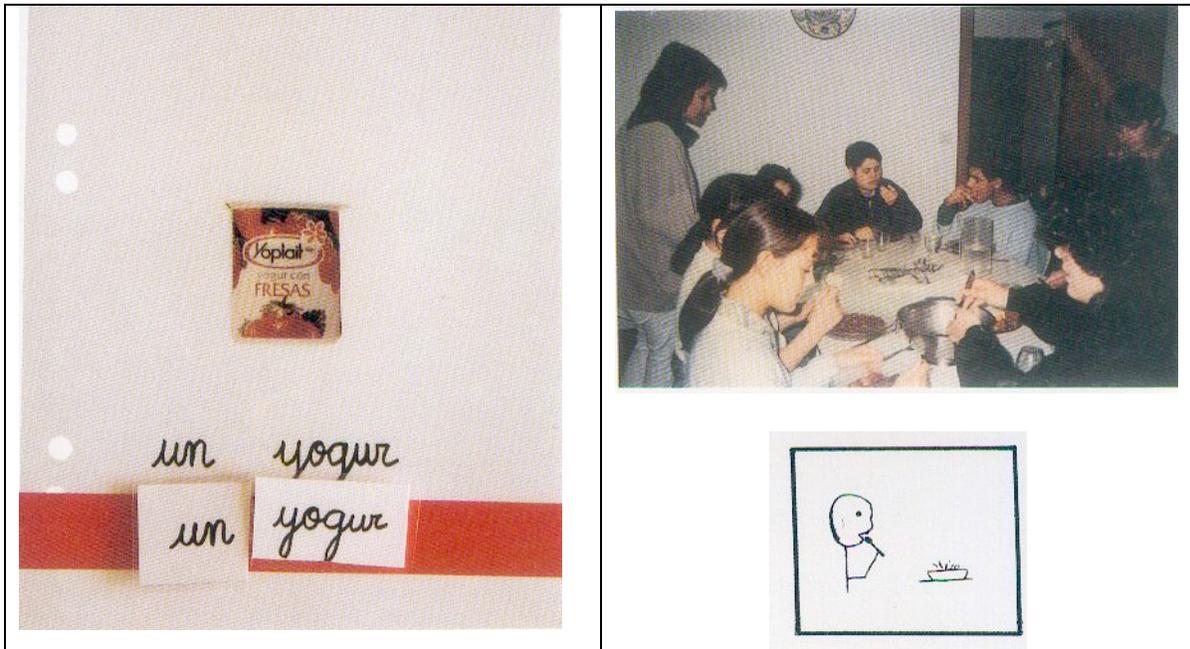


Niño en el recreo



En función de esta gran variedad de alternativas se viene proponiendo, con mayor insistencia, que los familiares y profesionales intenten todo el abanico posible de sistemas de comunicación, a fin de determinar su utilidad o no en un alumno determinado.

Capítulo aparte merecen las recomendaciones que los adultos y los compañeros han de seguir a la hora de simplificar su lenguaje y fomentar así la comprensión por parte del alumno con Autismo. Es muy importante ajustar la complejidad del lenguaje, en estructura y en contenido, al nivel del alumno, para lo que es preciso contar con una escala de lenguaje receptivo que nos oriente adecuadamente. El adulto debe evitar el habla excesiva, que puede confundir al alumno; asegurar la atención previa del oyente y utilizar la entonación para mantenerlo; usar la repetición y la redundancia; hablar sobre hechos recientes o sucesos concretos y recurrir a cuantos gestos o ayudas visuales contribuyan a clarificar el mensaje dado. Es también fundamental mantener un ritmo adecuado, en general más lento y pausado de lo normal, estableciendo silencios que permitan al oyente insertar en la conversación sus actos comunicativos.



En general, a las alumnas y alumnos con mayores competencias lingüísticas les resulta más fácil hablar con una sola persona, sobre aspectos visibles de su entorno, sucesos que ocurren con bastante frecuencia, actividades de su interés o sobre sus propias preferencias, que el hacerlo, en cambio, en grupo, sobre sucesos temporal y espacialmente distantes, de escaso interés para ellos o que impliquen el hacer juicios utilizando mecanismos lógicos (por ejemplo, causalidad, condicionalidad, etc.). Frecuentemente los problemas para conversar que presentan los que tienen un habla bien desarrollada son debidos a las dificultades para compartir un tema de interés con el interlocutor, sus posturas corporales extrañas y los problemas para mantener y finalizar una interacción, en función de las señales verbales y no-verbales de la otra persona. Todos estos aspectos pragmáticos pueden ser trabajados para mejorar el uso social de la comunicación.

Las competencias sociales han de ser trabajadas sistemáticamente. Por una parte, es importante acostumbrarle al alumno o alumna con Autismo a comportarse de acuerdo a las normas imperantes en la sociedad en la que vive, a fin de que no provoque rechazo o ridículo. Para ello se puede proceder de varias maneras. En primer lugar hay que cuidar que en su aspecto físico y en su comportamiento resulte atractivo para los demás. También se le debe habitar, desde que es pequeño, a colaborar, manteniendo una firmeza que, sin ser dura, sea coherente con los objetivos que se persiguen para el alumno en cuestión.

Finalmente, hay que considerar que el alumno o alumna con Autismo, al igual que muchos otros alumnos con dificultades importantes de aprendizaje, experimentan una menor oportunidad de relacionarse con personas de su misma edad que sus compañeros y compañeras.

El profesorado debe considerar la enseñanza estructurada de las competencias sociales precisas para participar en diversos entornos. Esto se puede materializar en grupos de juego con alumnos sin necesidades especiales en la primera infancia, programas tutorados o de integración inversa posteriormente y aprendizaje formal de habilidades sociales al llegar a la juventud o comienzo de la vida adulta. Este aprendizaje formal, que se inicia en el Centro escolar deberá ser practicado repetidamente en los entornos reales donde han de ocurrir.

A fin de contrarrestar su frecuente falta de motivación a la hora de relacionarse, algo fácilmente explicable si se consideran las dificultades que encuentran para socializar, tenemos que estructurar, lo mismo familiares que profesionales, momentos diversos a lo largo de la jornada, en los que se creen las condiciones más favorables posibles para facilitar la interacción. En general, es a partir de actividades sencillas, de fácil predicción y relativamente repetitivas, que el alumno va a experimentar la suficiente seguridad como para comprobar si lo que el o ella dice o hace, al nivel de sofisticación que sea, modifica la posible respuesta del entorno y, suponiendo un mayor control de su propia vida, le lleva a participar de manera creciente en el medio en que se desenvuelve.

Ayudar a todo el alumnado

El profesorado debe valorar en todo momento a sus compañeros de interacción, a las personas sin Autismo que, muchas veces, tenemos también problemas de motivación para relacionarnos con ellos, prejuicios ancestrales ante lo que percibimos como diferente a nosotros, limitada competencia en el uso de lenguajes aumentativos o alternativos, poca paciencia y escasa experiencia en compartir las actividades normales de la vida con personas con necesidades educativas especiales.

Es por ello que, además de otras cosas, como son el derecho básico a no ser marginado y la ampliación de oportunidades que existen en el medio ordinario, intentamos la máxima integración escolar de las alumnas y alumnos con Autismo.

Debemos ser conscientes de que no podemos pedirles, únicamente a ellos, la formidable tarea de superar sus dificultades y aprender las competencias necesarias para desenvolverse en la comunidad. Nosotros tenemos que favorecerles este proceso. Por un lado tenemos que adoptar las estructuras físicas y educativas para que sea más fácil para ellos el beneficiarse y participar en nuestra sociedad. Por otra parte, tenemos que aprender a relacionarnos, eliminando las barreras psicológicas y sociales que se interponen entre nosotros. Para ello es importante comenzar pronto, desde la más temprana edad, y en las estructuras donde todos los niños aprenden a relacionarse, como son las escuelas, los parques, las familias.

Si queremos que los alumnos y alumnas con Autismo sean capaces, cuando crezcan, de relacionarse, vivir y trabajar en el medio en el que han estado desde que han nacido, esto es, entre todos nosotros, tenemos que utilizar educativamente los entornos naturales y las personas que están normalmente en dichos entornos.

Durante demasiados años los profesionales hemos mantenido que las personas con Autismo, y en general todas las personas con discapacidades, eran tan especiales y peculiares que sólo los especialistas podían relacionarse con ellas. Conocemos ya los límites que tiene la relación asalariada y las enormes posibilidades de las relaciones humanas basadas en el compromiso y la amistad. Los profesionales no podemos suplantar las genuinas relaciones humanas que pueden desarrollarse en los entornos integrados. Nuestro papel no es el sustituirlos, sino el promoverlas. Nuestra tecnología es portátil, no necesita guardarse en sitios especiales, y es transmisible, otras personas pueden beneficiarse de ella.

La experiencia de la integración escolar prepara a los niños y niñas no discapacitados para su futuro papel como los posibles padres y madres de los futuros alumnos con necesidades especiales, sus futuros compañeros de trabajo, vecinos, amigos, profesores o proveedores de servicios. Les ayuda a apreciar mejor su propio valor como seres humanos, el valor de todas las personas, el valor de la comunidad a la que pertenecen.

Este es el modelo educativo propuesto para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales vinculadas al Autismo, y por extensión para todo el alumnado. Representa un modelo de escuela que incluye adaptativamente a todos sus miembros, resuelve creativamente sus conflictos, desarrolla todo su potencial, lucha contra las creencias y prácticas injustas y apoya la interdependencia de todos. Hay otros

modelos de escuela, al igual que hay otros modelos de sociedad. Muchos, sin embargo, tenemos la firme convicción de que éste es el mejor modelo, no sólo para las personas con Autismo, sino también para todos nosotros.

ANEXO

CALENDARIO SEMANAL

Alumno: Iñaki

Edad: 5 años

Curso: 1.º Preescolar (17,5 horas)/Aula de Apoyo (5 horas)

	Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes
9-9,30	Colectiva-Lenguaje	Colectiva-Lenguaje	Colectiva-Lenguaje	Colectiva-Lenguaje	Colectiva-Lenguaje
9,30-10	Txoko Imprenta	Txoko Tienda (auxiliar)	Txoko Casa	Txoko Pintura	Txoko Teatro
10,15-11	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11-12	Txoko Tienda (auxiliar)	Txoko Imprenta	Txoko Tienda (auxiliar)	Txoko Casa	Txoko Pintura
12-15	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida
15-16	Aula Apoyo ausenta Euskara	Aula Apoyo	Aula Apoyo	Aula Apoyo	Aula Apoyo
16-16,30	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
16,30-17	Psicomotricidad Juegos en grupo				

PROGRAMACION AULA ORDINARIA/AREA LENGUAJE

Materia	Contenido	Actividades
Lenguaje	Mantener atención períodos cortos (1)	Escuchar relato de un cuento
	Memorizar poesías sencillas	Explicar el relato de los acontecimientos más importantes
		Contestar preguntas sencillas

(1) Contenido: Mantener la atención en períodos cortos de tiempo

Ejemplo de adaptación de contenido:

Iñaki, colocado en frente de la profesora, en primera fila, se mantendrá sentado prestando atención durante el relato del cuento (unos 10'). Posteriormente durante el resto de la actividad, se trasladará al rincón de cuentos, donde en una carpeta tendrá los cuentos adaptados de su agrado que podrá mirar, evitando así el deambular por el aula.

PROGRAMACION AULA ORDINARIAITXOKO TIENDA

Materia	Contenido	Actividades
Txoko-tienda	Trabajar el n.º natural (2)	Contar diferentes objetos reales (panes, frutas, etc.)
	Trabajar grafismo del número	Clasificar diferentes elementos

(2) Contenido: Trabajar el número natural

Ejemplo de adaptación de contenido:

La Profesora de apoyo, ayudará a Iñaki a adquirir los conceptos de unidad y de dos. Utilizará materiales diferentes que les permitan trabajar lúdicamente estos conceptos

PROGRAMACION / AULA DE APOYO

Materia	Contenido	Actividades
Conceptos básicos	Trabajar los conceptos básicos con su cuerpo: arriba-abajo; dentro-fuera; encima-debajo.	A la orden del profesor colocará el balón en distintas posiciones.
		A la orden del profesor se colocará dentro o fuera del aro.

CALENDARIO: Todos los días de lo semana realizará en el mismo orden consecutivo las materias: Esquema corporal, Conceptos básicos y plástica.

CALENDARIO SEMANAL

Alumno: Carlos

Edad: 11 años

Curso: 5 EGB (11 horas)/Aula Polivalente (14 horas)

	Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes
9-9,30	Trabajo independiente A. POLIV.	Trabajo independiente A. POLIV.	Trabajo individual (1) A. POLIV.	Trabajo individual (1) A. POLIV.	Trabajo individual (2) A. POLIV.
9,30-10	Trabajo individual (1)	Trabajo independiente	Trabajo independiente	Trabajo independiente	Trabajo independiente
10-10,30	Trabajo independiente A. POLIV.	Trabajo independiente A. POLIV.	Euskara 5.º	Ordenadores (1) A. POLIV.	Trabajo independiente A. POLIV.
10,30-11	Trabajo independiente	Ordenadores (1)	Euskara 5.º	Trabajo independiente	Trabajo independiente
11-11,30	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11,30-12	Gimnasia 5.º	Matemáticas 5.º	Euskara 5.º	Euskara 5.º	Euskara 5.º
12-12,30	Gimnasia 5.º	Euskara 5.º	Euskara 5.º	Gimnasia 5.º	Euskara 5.º
12,30-15,30	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida
15,30-16,30	Gimnasia (1) A. POLIV.	Manualidades (1) A. POLIV.	Juegos (1) A. POLIV.	Juegos grupo conversar A. POLIV.	Manualidades (1) A. POLIV.
16,30-17,30	Euskara 5.º	Música 5.º	Matemáticas 5.º	Lenguaje 5.º	Plástica 5.º

(1) Profesora del Aula Polivalente

(2) Auxiliar del Aula Polivalente

PROGRAMACION AULA ORDINARIA/AREA LENGUAJE

Materia	Lenguaje
CONTENIDO:	<ul style="list-style-type: none">* Mejorar la lectura mecánica y comprensiva* Comprender lo leído para comentarlo* Relatar en voz alta hechos de la vida diaria y crear diálogos (1)* Escribir con letra tangible y con limpieza* Reglas para la presentación de trabajos* Utilizar la coma, el punto, los dos puntos, comillas, guiones y márgenes* Ampliar el vocabulario. Manejar el diccionario* Reconocer las palabras agudas, llanas y esdrújulas. Reglas de acentuación* Distinguir el sujeto y el predicado en la oración gramatical* Ortografía de: ja, je, ji, ge, gi, jo, ju, ga, gue, gui, go, güe, gui, ce y ci. <p>(Únicamente los contenidos en la letra negrita han sido seleccionados en este alumno)</p>
Actividades:	<ul style="list-style-type: none">* Lecturas silenciosas y en voz alta* Comprender y comentar las lecturas* Dictados preparados y directos* Elegir la acepción correspondiente en cada caso de la palabra que interesa* Ejercicios de "Mis juguetes las palabras"* Unidad 2: "Perico y su nombre" del libro de texto* Lectura comprensiva del libro "Jim Botón" y "Lucas el maquinista"

(1) Contenido: Relatar en voz alta hechos de la vida diaria y crear diálogos

Ejemplo de adaptación de contenido:

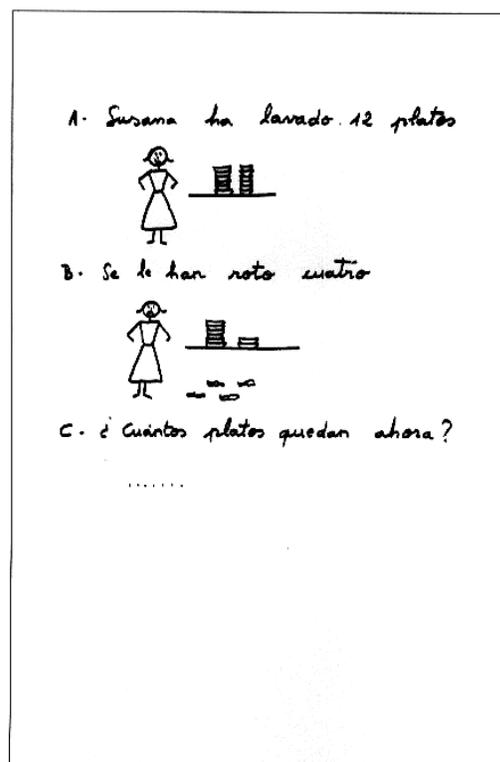
Material adaptado por el profesor que requiere la comprensión de situaciones sociales y completar los diálogos, que el alumno realizará en el aula de 5º, en clase de lenguaje

PROGRAMACION AULA POLIVALENTE/MATEMATICAS

Materia	Contenido	Actividades
Matemáticas	Resolver problemas sencillos de smas y restas	Presentarle problemas sencillos de sumas y restas, pero con objetos reales, hacerle comprender el significado de los signos + -
		Realizar problemas con apoyo visual. Dibujarle el problema para facilitar la comprensión. Intentar que relacione el signo + con tener más, aumentar, etc. y el signo - con tener menos, quitar, perder, etc.



Ejemplo de contenido de lenguaje



Ejemplo de contenido de matemáticas

CALENDARIO SEMANAL

Alumno: Nekane

Edad: 16 años

Curso: 8.º EGB (4 horas)/ Aula Polivalente (10,5 horas)/ Entornos comunitarios (6 horas)

	Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes
9-9,30	Matemáticas 8.º	Movilidad Comunitaria	Trabajo independiente A. POLIV.	Trabajo independiente A. POLIV.	Cocina
9,30-10			Trabajo independiente	Trabajo individual	
10-10,30	Trabajo independiente A. POLIV.	Ordenadores A. POLIV.	Trabajo individual A. POLIV.	Matemáticas 8.º	
10,30-11	Trabajo individual				
11-11,30	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	
11,30-12	Trabajo independiente	Taller	Ordenadores	Taller	
12-12,30	Poner la mesa	Poner la mesa	Poner la mesa	Poner la mesa	Taller
12,30-15,30	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida
15,30-16,30	Gimnasia 8.º	Lenguaje 8.º	Habilidades sociales A. POLIV.	Trabajo individual A. POLIV.	Manualidades A. POLIV.

CALENDARIO ADAPTADO PARA LA ALUMNA

	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
MOVILIDAD COMUNITARIA						
						
RECREO						
TALLER						
						
COMIDA						
SIESTE						
						

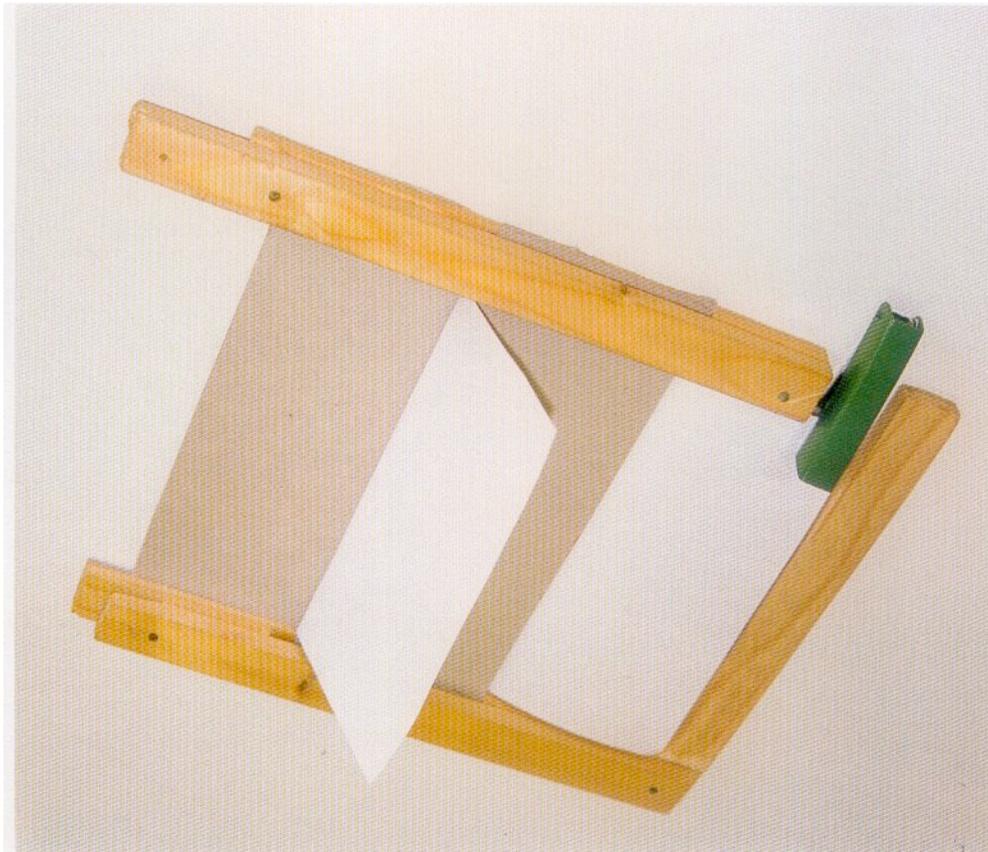
PROGRAMACION ENTORNO COMUNITARIO / MOVILIDAD COMUNITARIA

Materia	Contenido	Actividades
Movilidad Comunitaria	Realizar compras fuera del centro escolar	<p>Comprar dos artículos en una misma tienda, llevando el cuaderno con la foto de los productos</p> <p>- Hacerlo igualmente, pero en dos establecimientos diferentes</p>



PROGRAMACION TALLER / CAPACIDADES PRE-LABORALES

Materia	Contenido	Actividades
Desarrollo de capacidades pre-laborales	Resolver trabajos sencillos conjuntamente con sus compañeros (en cadena)	Introducir cartas en sobres: <ul style="list-style-type: none">- Doblar la carta- Introducirla en el sobre- Cerrar el sobre- Poner etiqueta con la dirección- Poner el sello- Llevarlos a correos



Ejemplo de adaptación ergonómica: dispositivo para doblar papel

BIBLIOGRAFIA

BAINED, D. *Evaluación y Enseñanza de Niños y Jóvenes en los Países en Desarrollo*. Cuadernos de Educación Especial. UNESCO, 1986.

BROWN, L. *Criterios de Funcionalidad*. Fundació Catalana per a la Síndrome de Down. Ediciones Milan. Barcelona, 1989.

COHEN, D. J. & DONNELLAN A. M. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Jan Wiley & Sons. New York, 1987.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN, *Informe de la Comisión de Educación Especial: Uno escuela comprensiva e integradora*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1989.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN, Gobierno Vasco. IBE-CERE: *Adaptaciones Curriculares*. Vitoria-Gasteiz, 1992.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN. Gobierno Vasco. IBE-CERE: *Instrumentos de Evaluación Aplicables en el Campo del Autismo*. Vitoria-Gasteiz, 1992.

DONNELLAN, A. M., LAVIGNA, G. W., NEGRI-SHOULTZ, N. & FASSBENDER, L. L. *Progress without Punishment*. Teachers College Press. New York, 1988.

FRITH, U. *Autismo: Hacia una Explicación del Enigma*. Alianza Editorial. Madrid, 1991.

GILIBERG, C. *Diagnosis and Treatment of Autism*. Plenum Press. New York, 1989.

JORDAN, R. & POWEL, S. *Las Necesidades Curriculares Especiales de los Niños Autistas*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. IBE-CERE. Vitoria-Gasteiz, 1992.

SCHOPLER, E. & MESIBOV, G. B. *Communication Problems in Autism*. Plenum Press. New York, 1985.

STAINBACK, S., & STAINBACK, S. *Support Networks for inclusive Schooling*. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore, 1990.

