

AUTISME I INCLUSIÓ EDUCATIVA: ALGUNES CLAUS PER A LA REFLEXIÓ*

Carlos Ruiz Amador[1]

RESUM

"Autisme i inclusió educativa: algunes claus per a la reflexió"

L'autisme és un dels trastorns que mes dubtes suscita quan es parla d'inclusió educativa. En l'article es proporcionen algunes de les claus que poden facilitar l'escolarització plena d'aquest alumnat, al mateix temps que poden servir de reflexió.

ABSTRACT

"Autism and educational inclusion: some keys to think about"

Autism is one of the disorders that raises major doubts when talking about inclusion. The article attempts to provide some key concepts and ideas that should make easier the inclusion of these pupils. In the same way, these key concepts should be a guide for thinking about autism and school.

MODELS D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Crec fermament en què el camí a seguir és el de l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva inclusiva. És per això que crec important en un primer moment aclarir les diferents maneres d'entendre la diversitat, així com els valors que sustenten les diferents maneres d'entendre-la a les aules.

Des del nostre punt de vista, tot l'alumnat, i no només aquells amb discapacitat, són susceptibles de rebre suports, i per a això és imprescindible donar un pas més en el concepte de necessitats educatives especials, i substituir-lo pel de "Barreres a l'aprenentatge i la participació" (Mel Ainscow, 2002). Això vol dir que qualsevol alumne que presenti, per qualsevol concepte, barreres a l'aprenentatge i la participació en un entorn el menys restrictiu possible, experimentarà "necessitats educatives especials".

De la mateixa manera creiem necessari, abans de continuar l'exposició, reflectir certs conceptes clau que apareixen en el manual de Mel Ainscow "Index For Inclusion".

- **Inclusió:** La "inclusió" o "l'educació inclusiva" no és un altre nom per referir-se a la integració de "l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials" (ACNEEs). Implica un enfocament diferent per a identificar i intentar resoldre les dificultats que apareixen en els centres. El concepte "Necessitats Educatives Especials" pot ser una barrera per al desenvolupament de pràctiques inclusives en els centres educatius, ja que en "etiquetar" a un alumne d'aquesta manera es generen expectatives més baixes per part dels docents, i perquè a més aquesta pràctica se centra en les dificultats que experimenten els alumnes que estan "etiquetats", el que pot desviar l'atenció de les dificultats experimentades per altres alumnes. D'altra banda tendeix a reforçar en els docents la creença que l'educació de l'alumnat classificat amb "Necessitats Educatives Especials" en les seves classes són, fonamentalment, responsabilitat d'un especialista.
Quan les dificultats educatives s'atribueixen als dèficits de l'alumnat, el que passa és que deixen de considerar-se les barreres per l'aprenentatge i la participació que existeixen en tots els nivells dels nostres sistemes educatius

i s'inhibeixen les innovacions en la cultura, les polítiques i les pràctiques escolars que minimitzarien les dificultats educatives per a tot l'alumnat.

- Les **discapacitats** són barreres a la participació de l'alumnat amb deficiències o malalties cròniques. Les discapacitats es creen en la interacció entre actituds, accions, cultures, polítiques i pràctiques institucionals discriminatòries amb les deficiències, el dolor o les malalties cròniques.
- La **deficiència** es pot definir com "*una limitació permanent de la funció física, intel·lectual o sensorial*", tot i que la noció d'una deficiència intel·lectual és problemàtica, ja que pot suggerir una justificable base física a les dificultats.
 És de ressaltar que mentre és possible que els centres tinguin poc a fer per superar les deficiències, sí que aquests poden produir un impacte considerable en la reducció de les discapacitats degudes a les barreres d'accés i de participació físiques, personals i institucionals.
- "**Suport**" o "**suport pedagògic**", des d'una orientació inclusiva es considera com "*totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre per atendre la diversitat de l'alumnat*". Proporcionar suport individual a determinats alumnes és només una de les formes a través de les quals és possible fer accessible els continguts d'aprenentatge a tot l'alumnat. També es presta "suport", per exemple, quan els docents programen unitats didàctiques on consideren diferents punts de partida i diferents estils d'aprenentatge o quan es plantegen una metodologia cooperativa, com ara les tutories entre iguals.

Tenint la inclusió en l'horitzó de la nostra pràctica educativa, veiem el recorregut que el concepte de diversitat realitza:

Models d'atenció a la diversitat

	Model selectiu	Model compensatori	Model comprensiu	Model inclusor-transformador
Concepte de diversitat	La diversitat com a problema. Uns són "normals" i altres són problemàtics. En la diversitat hi ha una jerarquia: unes cultures, formes de pensar, codis ... són les vàlides.	Alumne normal amb capacitats i alumne amb dèficit. Es reconeix la desigualtat. Els entorns desiguals són deficitaris i problemàtics, això provoca dèficits en l'alumnat.	El normal és la diversitat i aquesta és una riquesa. No reconeix les situacions de desigualtat. S'entén la diversitat com a singularitat.	Tots som diferents amb capacitats, necessitats ... comunes. Darrera de la diversitat hi ha moltes situacions de desigualtat que no són una riquesa sinó que cal transformar.

<p>Valors que el sustenta</p>	<p>Hi ha uns valors, actituds, capacitats, comportaments que són els bons, i són els que pertanyen a la cultura hegemònica.</p>	<p>S'intenta compensar els dèficits per aconseguir el que es considera normal.</p> <p>El normal és el propi de la cultura hegemònica i tots s'han d'adaptar .</p>	<p>No hi ha cultures millors sinó diferents i totes tenen aspectes positius i negatius.</p> <p>Els entorns i les persones són diferents i cal adaptar-se a ells, als seus ritmes, interessos ...</p>	<p>No hi ha cultures ni persones millors sinó diferents i totes tenen els mateixos drets.</p> <p>Cal partir de les capacitats que totes les persones tenim.</p> <p>El context educatiu crea barreres als "diferents" i desiguals que cal eliminar.</p> <p>L'adaptació a l'entorn manté la desigualtat, cal transformar-lo.</p>
<p>Curriculum</p>	<p>Tancat</p> <p>Concepció de l'aprenentatge basada en la transmissió.</p> <p>Curriculum basat en la cultura hegemònica.</p> <p>Curriculum tecnocràtic.</p> <p>Avaluació quantitativa de resultats.</p> <p>Avaluació sumativa i final.</p>	<p>Tancat</p> <p>Curriculum de mínims.</p> <p>Basat en la cultura hegemònica.</p> <p>Inclou valors, procediments i conceptes mínims.</p> <p>Avalúa processos i resultats.</p>	<p>Curriculum obert i flexible tenint en compte la diversitat</p> <p>Curriculum basat en les capacitats generals, els mateixos objectius per a tothom amb diferents nivells de realització.</p> <p>Inclusió de continguts culturals de les diferents cultures.</p> <p>Adaptació del context educatiu a les característiques de l'alumnat.</p> <p>Metodologia centrada en l'alumnat que és qui construeix el seu aprenentatge.</p> <p>Avaluació més qualitativa i centrada en processos.</p>	<p>Curriculum de màxims</p> <p>Objectius amb alts nivells de realització a desenvolupar en totes les persones.</p> <p>Les capacitats i l'aprenentatge es produeixen en la interacció.</p> <p>Transformació del context educatiu perquè a través de diferents estratègies tots assoleixin els objectius.</p> <p>Metodologia centrada en les interaccions i en la participació de la comunitat.</p> <p>Inclusió de continguts culturals a través de la participació de les diferents veus.</p> <p>Avaluació de</p>

				resultats i de processos; qualitativa i quantitativa; conceptes, valors i procediments.
Respostes educatives	Diferents itineraris i espais educatius pels diferents grups o tipus d'alumnat. Nous exàmens i repeticions de curs. Derivació d'alumnat cap especialistes externs.	Diferents itineraris, de vegades en un mateix espai, encara que generalment en diferents espais. Recuperacions, reforços.	Importància de participar en contextos normalitzats per al desenvolupament normal. Diferents itineraris o programacions dins l'aula. Espais reduïts (temps) per suports fora de l'aula.	Tots / es participen en els mateixos espais i activitats amb les ajudes necessàries. Suports dins l'aula, de més professorat, companys, comunitat.
Àmbits d'actuació	Professorat específic. Alumnat problemàtic amb actuacions específiques.	Professorat específic. Alumnat deficitari amb actuacions específiques.	Tot el professorat i especialistes. Alumnat amb necessitats educatives especials.	Tot el centre i comunitat educativa. Tot l'alumnat, assegurant l'aprenentatge dels que es trobin en desavantatge.

El que diu la pràctica és que si bé el model selectiu d'atenció a la diversitat, va en declivi, el model en marxa a la majoria dels centres educatius és el comprensiu.

L'aposta ha de ser el model comprensiu i l'escola inclusiva. L'educació inclusiva implica processos per augmentar la participació de l'alumnat i la reducció de l'exclusió en la cultura, en els currículums i en la vida de l'escola, el que suposa reestructurar la cultura, les polítiques i les pràctiques dels centres educatius perquè puguin atendre la diversitat de l'alumnat. La inclusió es refereix als processos de millora de les escoles, ressaltant la preocupació per superar les barreres per a l'accés i la participació d'un alumne o alumna, percebent la diversitat, no com un problema a resoldre, sinó com una riquesa per donar suport al aprenentatge de tots.

Un programa d'innovació educativa que pretengui desenvolupar una educació per superar les barreres d'aprenentatge en les necessitats educatives especials, ha de promoure projectes educatius i curriculars que superin les barreres que l'escola estableix a l'aprenentatge i a la participació de l'alumnat amb especials dificultats; crearà xarxes de centres inclusius que permetin posar en comú les seves bones pràctiques educatives, promourà la coordinació dels agents educatius per a un

adequat suport en la superació de les dificultats i potenciarà moviments de famílies a favor de la inclusió educativa de tot l'alumnat a l'escola.

Una manera possible d'iniciar un procés seria la intervenció a diversos nivells, els quals serien: polítiques, valors i pràctiques inclusives. Una definició adequada d'aquests conceptes la proporciona Tony Booth (Ainscow i Booth, 2002):

Crear CULTURES inclusives

Aquesta dimensió està orientada cap a la creació d'una comunitat escolar segura, acollidora, col·laboradora i estimulante en la qual cada un és valorat com el fonament primordial, de manera que tot l'alumnat tingui més alts nivells d'assoliment. Pretén desenvolupar valors inclusius, compartits per tot el professorat, els alumnes, els membres del consell escolar i les famílies, de manera que es transmetin a tots els nous membres de la comunitat escolar. Els principis que es deriven d'aquesta cultura escolar són els que guien les decisions que es concreten en les polítiques escolars de cada centre i en el dia a dia, i d'aquesta manera l'aprenentatge de tots troba suport en el procés continu d'innovació educativa.

Elaborar POLÍTIQUES inclusives

Aquesta dimensió pretén assegurar que la inclusió estigui en el cor del procés d'innovació, amarant totes les polítiques, perquè millori l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes. En aquest context es considera que "suport" són totes aquelles activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat. Totes les modalitats de suport es reuneixen dintre d'un únic marc i es perceben des de la perspectiva del desenvolupament dels alumnes, més que des de la perspectiva del centre o de les estructures administratives.

Desenvolupar PRÀCTIQUES inclusives

Aquesta dimensió pretén que les pràctiques dels centres reflecteixin la cultura i les polítiques inclusives. Intenta assegurar que les activitats a l'aula i les activitats extraescolars motivin la participació de tot l'alumnat i tinguin en compte el seu coneixement i experiència fora de l'entorn escolar. La docència i els suports s'integren per a orquestrar l'aprenentatge de manera que se superin les barreres per a l'aprenentatge i la participació. El professorat mobilitza recursos del centre educatiu i de les comunitats locals per mantenir l'aprenentatge actiu de tots.

La qüestió és: **és possible l'aposta inclusiva per a l'alumnat de l'espectre autisme?**

La resposta és sí, si bé es consideren necessàries les següents condicions (Ángel Riviere, 1997):

- Són desitjables centres petits i predictibles
- Cal el compromís del claustre
- És necessària la dotació de recursos i una assessoria eficaç.
- Decidir el tipus d'inclusió que es vol fer:

Quant al tipus d'inclusió seria important tenir en compte que els tipus d'inclusió a l'hora de realitzar l'escolarització d'alumnat amb autisme poden ser:

- Inclusió plena

- Inclusió amb suports
- Aules estables

En qualsevol cas, i seguint la ponència presentada per Mari José González Is al Congrés "Una Escola Basca Inclusiva", els objectius i metodologia a seguir en alumnat de l'espectre autisme serien:

"Cal fer un programa que segueixi aquests criteris:

1. Adaptat a l'edat cronològica, cada edat té unes prioritats pròpies. Cal evitar perdre la referència de l'edat real de l'alumne i fixar-nos en la seva edat de funcionament. En aquests alumnes que presenten tant desfasament en els seus nivells d'aprenentatge és important no infantilitzar el seu currículum.

Cal prendre com a referents els seus iguals en edat, proposant activitats o entorns similars.

La selecció del material a utilitzar ha de ser molt rigorosa, adequada a l'edat de cada alumne. Això ha d'obligar a una constant adaptació i elaboració de materials per part dels professors i que, el que és adequat en els primers anys per les seves formes, material plàstic, colors, etc., deixa de ser-ho quan l'alumne va creixent .

2. Aprenentatges funcionals, fan referència a aquelles accions que s'han de realitzar per algú i, que en el cas dels alumnes amb discapacitats, si no les porten a terme per si mateixos, una altra persona haurà de fer-les en lloc d'ells. L'ensenyament s'ha de plantejar continguts funcionals el més amplis possible, per possibilitar a l'alumne la màxima autonomia.

Encara que s'han de seleccionar continguts amb el nivell de funcionalitat més alt, en alguns casos es treballen altres no tan funcionals, però que poden servir de base, com per exemple, mantenir una conducta socialment adaptada.

3. Aprenentatge ecològic, ensenyar aprenentatges útils per funcionar en l'entorn. Cal fer una anàlisi dels diferents contextos en què es mou l'alumne i els processos que haurà de dur a terme en cada un d'ells. Per exemple: aula, bany, menjador, esbarjo, transport, casa , oci ... tant en el moment actual com els que tindrà accés en un futur pròxim. Les discrepàncies entre el que se li demana i el que ja domina, ens dona la base del que cal ensenyar.

Les habilitats s'aprenen i s'ensenyen millor en el seu context natural ja que aquests alumnes tenen dificultats per la generalització, per traspasar allò que han après d'una situació a una altra.

4. Ensenyament d'habilitats alternatives, es planteja quan certs objectius que es consideren importants per l'alumne, no poden ser adquirits a causa de limitacions per al seu aprenentatge, llavors s'ensenyen altres habilitats alternatives dirigides a aconseguir aquests mateixos objectius.

El fonamental és, que, per mitjà d'aquests continguts alternatius, els alumnes puguin augmentar els seus nivells d'autonomia."

CRITERIS METODOLÒGICS

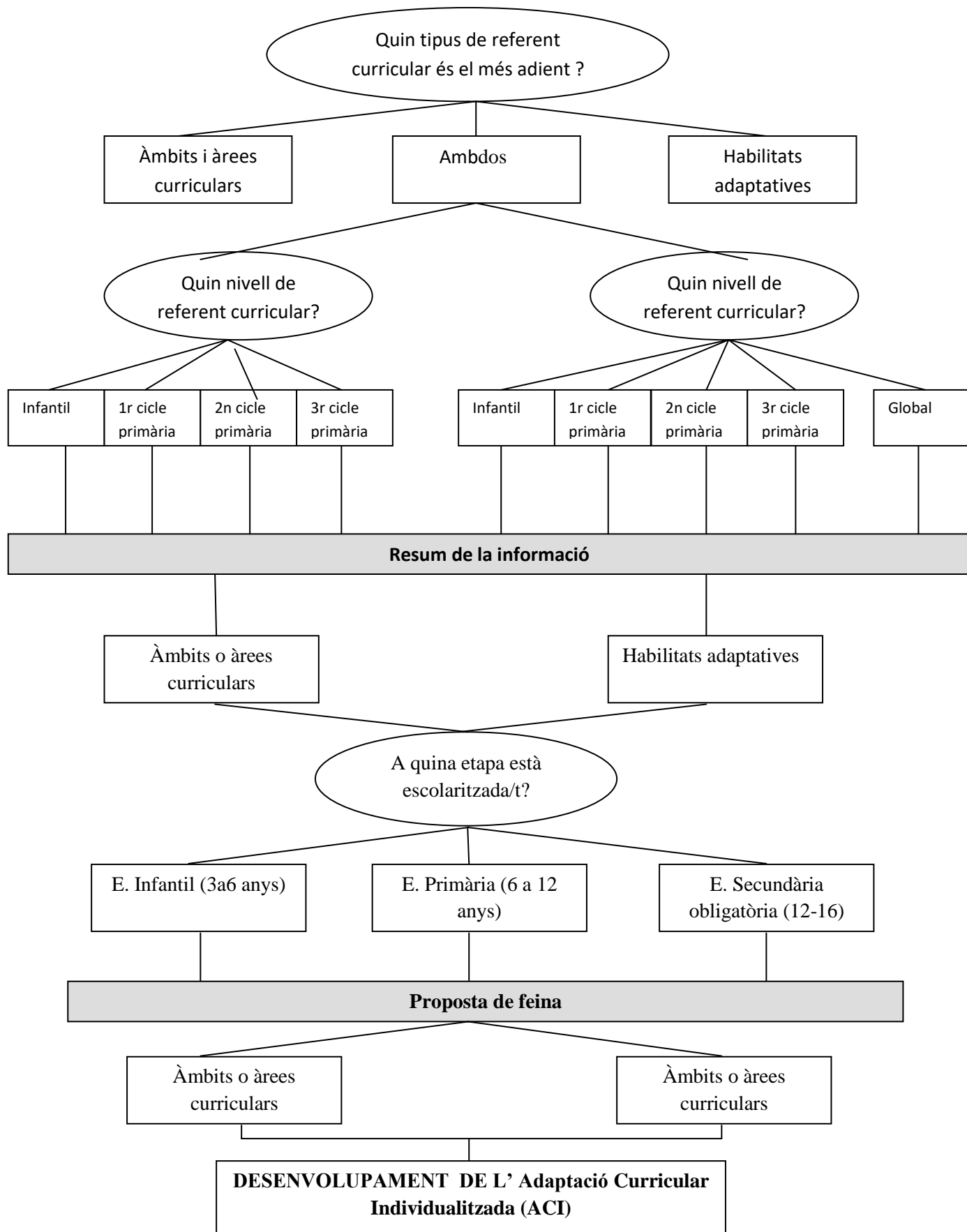
Una de les principals dificultats que tenen els nostres alumnes és en l'àmbit de la comunicació. Cal introduir variables metodològiques que atenguin aquestes necessitats. Per això es plantegen ajudes a la comunicació i ensenyament de sistemes alternatius i augmentatius de la comunicació.

En alumnes amb poc interès comunicatiu, hem de manipular el medi, a fi d'estimular la necessitat de comunicació. El professor ha de provocar oportunitats i treure'n partit, sense esperar que aquestes passin per casualitat. Aquest ensenyament INCIDENTAL, es basa en episodis comunicatius, iniciats per l'alumne, que es poden promoure. La comunicació es donarà en qualsevol espai, de manera espontània i utilitzant reforçadors naturals.

Arribats a aquest punt, i una vegada que s'ha apostat per la inclusió de l'alumnat amb autisme, quedaria per elaborar un currículum que abordi tant els aspectes adaptatius com tot allò purament curricular.

Per això, es presentarà el material "INDICADORS d'habilitats adaptatives" de Rafael Mendía. Un possible arbre de presa de decisions seria el següent:

Preses de decisions per a l'avaluació curricular



LA RESPONSA EDUCATIVA

La LOGSE (1990-), en el seu article primer, estableix els fins de l'educació[2] (desenvolupament integral de l' infant, el desenvolupament harmònic de la personalitat, la preparació per a l'activitat social, ...), fins comuns per a tots els alumnes. Dins d'aquest col·lectiu hi ha un grup d'alumnes que presenten necessitats educatives especials i que necessitaran d'unes mesures extraordinàries per aconseguir-los.

"L'escola que s'obre a la vida aprendrà que tots som diferents, que cadascú té un camí per fer, que hi ha moltes formes de caminar, de travessar barreres, de ser ..." (CNREE,1989). Aquesta cita resumeix breument el caràcter obert i flexible que la LOGSE introdueix en el sistema educatiu per al tractament de la diversitat en els nostres centres.

La LOGSE a través dels diferents nivells de concreció curricular permet adaptar el currículum per a tots els alumnes amb caràcter general a les peculiaritats, característiques de cadascun. Amb això s'aconsegueix elaborar programes individualitzats que s'adapten perfectament a les característiques de cadascun dels alumnes amb necessitats educatives especials que es troben a les nostres aules i no, com succeïa abans, que sigui l'alumne el que s'adapti a la programació.

Per poder dur a terme aquest procés cal conèixer molt bé l'alumne i l'entorn escolar i familiar en què es desenvolupa per així poder oferir-li una resposta educativa de qualitat, de qualitat de serveis i, per tant, de qualitat de vida.

Les persones amb Trastorn de l'Espectre Autístic (TEA) presenten una sèrie de necessitats educatives (NEE) molt peculiars que requeriran una resposta educativa diferent i que s'exposen en el quadre resum (adaptat d'Herrero, 1995):

ALTERACIONS	NEE	ACCIONS DE MILLORA
Interacció Social	<p>Necessiten desenvolupar habilitats de relació interpersonal.</p> <p>Necessiten desenvolupar interès cap a les altres persones i el contacte social.</p> <p>Necessiten aprendre a jugar de manera funcional.</p> <p>Necessiten aprendre a relacionar-se, de forma correcta i efectiva, amb els altres en diferents situacions i contextos.</p> <p>Necessiten aprendre a conèixer i comunicar les emocions i pensaments propis, així com comprendre les dels altres.</p> <p>Necessiten aprendre a utilitzar els objectes de manera funcional i creativa.</p>	<p>Proporcionar situacions d'ensenyament aprenentatge individualitzades, és a dir, un a un.</p> <p>Proporcionar situacions educatives funcionals, concretes que afavoreixin la generalització dels aprenentatges.</p> <p>Ensenyar l'ús funcional dels objectes, mitjançant activitats lúdiques i creatives.</p> <p>Fomentar l'aprenentatge en els entorns el més naturals possibles, potenciant sempre que sigui possible l'aprenentatge incidental.</p>
Relacionades amb la Comunicació	<p>Necessiten aprendre a entendre i a reaccionar a les demandes del seu entorn.</p>	<p>Facilitar sistemes augmentatius i / o alternatius de comunicació (SAAC) que li permetin desenvolupar les</p>

	<p>Necessiten desenvolupar habilitats de comunicació funcionals.</p> <p>Necessiten aprendre un codi comunicatiu ja sigui verbal o no verbal.</p> <p>Necessiten desenvolupar activitat imaginativa, joc de ficció i simbòlic.</p> <p>Necessiten aprendre a iniciar i mantenir intercanvis conversacionals amb els altres.</p>	<p>relacions interpersonals i l'ajudin a desenvolupar estratègies de petició i expressió de desitjos i emocions. Un dels utilitzats és el Sistema de Comunicació Total de Benson Shaeffer.</p> <p>Realitzar activitats que els ajudi a desenvolupar intercanvis conversacionals amb els altres.</p> <p>Fomentar l'ús de la comunicació com a alternativa als problemes de comportament.</p>
Inflexibilitat mental i comportamental	<p>Necessiten un context educatiu estructurat i directiu, prioritzant continguts funcionals i significatius (ajustats al seu nivell competencial).</p> <p>Necessiten situacions educatives que afavoreixin la generalització dels aprenentatges.</p> <p>Necessiten ambients senzills.</p> <p>Necessiten aprendre amb contextos el més naturals possible.</p> <p>Necessiten realitzar aprenentatges sense error.</p> <p>Necessiten aprendre habilitats i estratègies de control de l'entorn i d'autocontrol.</p> <p>Necessiten descentrar l'atenció d'uns pocs estímuls i arribar a "atenció conjunta" amb altres.</p> <p>Necessiten aprendre habilitats d'adaptació i respostes alternatives a situacions noves o parcialment noves.</p> <p>Necessiten situacions educatives individualitzades.</p> <p>Necessiten ampliar les activitats que realitzen, així com els interessos que tenen.</p>	<p>Proporcionar un context estructurat i directiu.</p> <p>Utilització d'estratègies altament estructurades.</p> <p>Emprar sistemes analògics que els permeti entendre i reaccionar davant les demandes de l'entorn, facilitant l'anticipació i previsió de canvis ambientals.</p> <p>Anticipar les activitats / situacions que realitzaran mitjançant els horaris visuals.</p>

El nostre paper com a professors és ajudar que tot això sigui possible. Per a això, realitzarem les adaptacions curriculars i d'accés necessàries en tots els nivells de concreció, intentant que aquestes siguin el més normalitzades possibles i propiciant adaptacions en els nivells de concreció superiors perquè d'aquesta manera siguin menys significatives les individuals.

És important tenir en compte que per a una resposta adequada i eficaç hem de tenir present en tot moment aquestes preguntes:

ELEMENTS BÀSICS DEL CURRÍCULUM	PROCÉS DE PRESA DE DECISIONS
QUÈ ENSENYAR? <ul style="list-style-type: none"> • Objectius i continguts 	Determinar que és el que sap i el que volem que arribi a aprendre.
QUAN ENSENYAR? <ul style="list-style-type: none"> • Temporalització • Seqüenciació 	Determinar el primer pas en la seqüència d'objectius.
COM ENSENYAR? <ul style="list-style-type: none"> • Metodologia • Materials curriculars 	Determinar les decisions metodològiques més adequades per a l'alumne.
QUÈ, COM I QUAN AVALUAR? <ul style="list-style-type: none"> • Avaluació inicial, formativa i sumativa. 	Avaluar el grau d'aprenentatge i determinar si l'ajuda oferta a l'alumne ha estat l'adequada.

La resposta educativa a l'alumnat amb TEA seria:

<p>PRINCIPIS GENERALS (Rivière, 1997)</p>	<p>Promoure el benestar emocional de la persona autista, disminuint les seves experiències emocionals de por, terror, ansietat, frustració, hostilitat, etc., i incrementar la probabilitat d'emocions positives de serenitat, alegria, afecte positiu i autovaloració (permetre-li que s'enfronti al món en millors condicions).</p> <p>Augmentar la llibertat, espontaneïtat, flexibilitat de l'acció, així com la seva funcionalitat i eficàcia. Per això és important disminuir la inflexible adherència a rutines, rituals, estereotípies i continguts obsessius de pensament o accions compulsives.</p> <p>Promoure l'autonomia personal i les competències d'autocura, disminuint la dependència de la persona autista i incrementant les seves possibilitats de sentir i ser eficaç (preparar-los per quan faltin els seus pares).</p> <p>Desenvolupar les competències instrumentals d'acció intervinguda i significativa sobre el món i les capacitats simbòliques, que al seu torn permeten una acció sobre els altres i sobre si mateix, i augmenten les seves possibilitats de comunicació, autoconsciència i autoregulació.</p> <p>Desenvolupar destreses cognitives i d'atenció, que permetin una relació més rica i complexa de la realitat circumdant.</p> <p>Augmentar la capacitat de la persona autista d'assimilar i comprendre les interaccions humanes, i de donar sentit a les accions i a les relacions amb altres persones. Augmentar les possibilitats de relació intersubjectiva i de les seves capacitats d'interpretar les intencions dels altres.</p> <p>Desenvolupar les destreses d'aprenentatge, com ara les basades en la imitació, la identificació intersubjectiva, l'aprenentatge observacional i vicari, que permeten incorporar pautes culturals i beneficiar-se'n.</p> <p>Disminuir aquelles conductes que produeixen patiment en el propi subjecte i en els que l'envolten, com ara les autoagressions, agressions a altres i pautes destructives, incrementant així les possibilitats de convivència en ambients el menys restrictius</p>
--	--

	<p>possible.</p> <p>Desenvolupar les competències comunicatives.</p> <p>Augmentar les capacitats que permeten interpretar significativament el món, disminuint el "fons de soroll" cognitiu que aïlla la persona autista i la fa patir (ensenyar-los a separar allò que és rellevant).</p>
<p>QUÈ ENSENYAR?</p>	<p>Continguts adaptats a l'edat cronològica, cada edat té unes prioritats pròpies. Cal evitar perdre la referència de l'edat real de l'alumne i fixar-nos en la seva edat de funcionament. En aquells alumnes que presenten tant desfasament en els seus nivells d'aprenentatge és important no infantilitzar el seu currículum. Cal prendre com a referents els seus iguals en edat, proposant activitats o entorns similars. La selecció del material a utilitzar ha de ser molt rigorosa, adequada a l'edat de cada alumne. Això ha d'obligar a una constant adaptació i elaboració de materials per part dels professors i que, el que és adequat en els primers anys per les seves formes, material plàstic, colors, etc., deixa de ser-ho quan l'alumne va creixent .</p> <p>Aprenentatges funcionals, fan referència a aquelles accions que han de ser realitzades per algú i, que en el cas dels alumnes amb discapacitats, si no les porten a terme per si mateixos, una altra persona haurà de fer-les en lloc d'ells. L'ensenyament s'ha de plantejar continguts funcionals el més amplis possible, per habilitar a l'alumne la màxima autonomia.</p> <p>Encara que s'han de seleccionar continguts amb el nivell de funcionalitat més alt, en alguns casos es treballen altres no tan funcionals, però que poden servir de base, com per exemple, mantenir una conducta socialment adaptada.</p> <p>Aprenentatge ecològic, ensenyar aprenentatges útils per funcionar en l'entorn. Cal fer una anàlisi dels diferents contextos en què es mou l'alumne i els processos que haurà de dur a terme en cada un d'ells., Per exemple: aula, bany, menjador, esbarjo, transport , casa, oci ... tant en el moment actual com els que tindrà accés en un futur pròxim. Les discrepàncies entre el requerit i que ja dominat, ens dona la base del que cal ensenyar. Les habilitats s'aprenen i s'ensenyen millor en la seva context natural, ja que aquests alumnes tenen dificultats per a la generalització, per traspasar allò que han après d'una situació a una altra.</p> <p>Ensenyament d'habilitats alternatives, es planteja quan certs objectius que es consideren importants per a l'alumne, no poden ser adquirits a causa de limitacions pel seu aprenentatge, llavors s'ensenyen altres habilitats alternatives dirigides a aconseguir aquests mateixos objectius.</p> <p>El fonamental és, que per mitjà d'aquests continguts alternatius, els alumnes puguin augmentar els seus nivells d'autonomia.</p>
<p>COM ENSENYAR? (Adaptat de Rivière, 1997)</p>	<p>Basar-se en l'aprenentatge sense error i no per assaig i error.</p> <p>Valorar acuradament els requisits i significats evolutius dels objectius i processos d'aprenentatge que es demanen de l'alumne.</p> <p>Produir aprenentatge i desenvolupament en contextos el més naturals possible.</p> <p>Valorar en alt grau el caràcter funcional i la utilitat per al desenvolupament post i anterior dels objectius d'aprenentatge.</p>

	<p>Centrar-se en els objectius positius més que en els negatius. Tractar de disminuir les conductes disfuncionals a través de processos d'adquisició de pautes funcionals alternatives.</p> <p>Cal que en tots els àmbits socials en què l'alumne es mogui, hi hagi coherència en quant a objectius i procediments educatius.</p> <p>Donar especial prioritat a aquells objectius que es refereixen a les competències comunicatives, des de perspectives pragmàtiques i funcionals.</p> <p>Tractar d'estimular els processos d'aprenentatge i desenvolupament en ambients que siguin el menys restrictius possible (principi de mínima restrictivitat ambiental).</p> <p>Alhora, definir els nivells d'estructura i predictibilitat ambiental imprescindibles perquè el desenvolupament es produeixi, ja que ajuden l'alumne a anticipar i comprendre els successos del medi.</p> <p>Emprar als iguals i les figures adultes significatives com agents importants de canvi evolutiu, per la qual cosa les capacita perquè puguin jugar un paper de coterapèutes.</p>
--	---

Queden en el tinter, potser per a altres articles, la funció i naturalesa de l'assessoria, com definir els suports. De qualsevol manera, espero que tot el referit en l'article serveixi per a la reflexió i l'acció.

Finalment, m'agradaria ressenyar que gran part de la informació de l'article prové del document que la Mesa d'Educació de AETAPI va presentar al congrés d'aquesta associació al novembre de 2004. La taula, coordinada per Teresa Sanz va estar formada per Jesús Pachero, Asun Blau, Lucia Madero, Carmen Márquez i Carlos Ruiz.

Notes:

[1] La publicació d'aquest article és un homenatge a Carlos Ruiz, gran especialista en autisme i inclusió.

[2] Finalitats de l'educació: desenvolupament integral del nen, el desenvolupament armònic de la personalitat, la preparació per a l'activitat social,...

Referències bibliogràfiques:

- Ainscow, M & BOOTH, T. (2002): *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for the Study of Inclusive Education (CSIE). Traducció i propera publicació pel Servei de Publicacions del Departament d'Educació, Universitats i Investigació del Govern Basc.
- Departament d'Educació del Govern Basc (2003): *Programas de Innovación educativa.2003-2006*. Vitòria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Mendía, R.: *La evaluación de la competencia curricular*. Material per publicar.
- PORTER, G. & Richler, D., Eds. (1991): *Changing Canadian Schools: Perspectives on disability and inclusió*. Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute.
- BONDY, A. & FROST, L. (1994): *The Picture Exchange Communication system: training manual*. New Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS -CNREE- (1989): *Necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid, CNREE
- HERRERO, JM (1995): "¿O se lo enseñamos ahora o (probablemente) no lo aprenderán nunca! El dilema de tomar decisiones sobre el qué y el cómo enseñar a los alumnos con autismo y con otros trastornos graves del desarrollo". En *Autismo: La respuesta educativa. Actas del VIII Congreso Nacional de AETAPI*. Madrid: Aetapi.

ISSN: 2339-7454

Creative Commons BY-NC-ND

www.ambitsaaf.cat

- RIVIÈRE, A. (1997): "El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales". En A. Rivièrè y J. Martos (comp.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO
- SCAHEFFER, B.; MUSIL, A. y KOLLINZAS, G. (1980): *Total Communication: A signed sepeech program for non-verbal children*. Champaign, Illinois: Research Press
- TAMARIT, J. (1989): "Uso y abuso de los sistemas de comunicaci3n". *Comunicaci3n, Lenguaje y Educaci3n*, 1, 81-94
- WATSON, L.; LORD, C.; SCHAFFER, B. y SCHOPLER, E. (1989): *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. New York: Irvington Pu

***[L' original d'aquest article va ser publicat en castellà a la revista *Àmbits de Psicopedagogia* núm 16, hivern 2006.]**