

AUTISMO E INCLUSIÓN EDUCATIVA: ALGUNAS CLAVES PARA LA REFLEXIÓN*

Carlos Ruiz Amador[1]

RESUMEN

"Autismo e inclusión educativa: algunas claves para la reflexión"

El autismo es uno de los trastornos que más dudas suscita a la hora de hablar de inclusión educativa. En el artículo se proporcionan algunas de las claves que pueden facilitar la escolarización plena de este alumnado, al tiempo que pueden servir de reflexión.

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.

MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Creo firmemente en que el camino a seguir es el de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Es por eso que creo importante en un primer momento aclarar las distintas maneras de entender la diversidad, así como los valores que sustentan las diferentes maneras de entender la diversidad en las aulas.

Desde nuestro punto de vista, todos los alumnos y alumnas, y no sólo aquellos con discapacidad, son susceptibles de recibir apoyos, y para ello es imprescindible dar un paso más allá del concepto de necesidades educativas especiales, y sustituirlo por el de "Barreras al aprendizaje y la participación" (Mel Ainscow, 2002). Esto significa que cualquier alumno que experimente, por cualquier concepto, barreras al aprendizaje y la participación en un entorno lo menos restrictivo posible experimentará "necesidades educativas especiales".

De la misma manera creemos necesario, antes de continuar la exposición, reflejar ciertos conceptos clave que aparecen en el manual de Mel Ainscow "Index For Inclusion".

- **Inclusión:** "La "inclusión" o la "educación inclusiva" no es otro nombre para referirse a la integración del "Alumnado con Necesidades Educativas Especiales" (ACNEEs). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto "Necesidades Educativas Especiales" puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos, ya que al "etiquetar" a un alumno de ese modo se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están "etiquetados", lo que puede desviar la atención de las dificultades

experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como con "Necesidades Educativas Especiales" en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado).

- Las **discapacidades** son barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.
- La **deficiencia** se puede definir como "*una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial*", aunque la noción de una deficiencia intelectual es problemática, pues puede sugerir una justificable base física a las dificultades. Es de resaltar que mientras es posible que los centros tengan poco que hacer para superar las deficiencias, sí que éstos pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales.
- "**Apoyo**" o "**apoyo pedagógico**", desde una orientación inclusiva se considera como "*todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado*". Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es sólo una de las formas a través de las cuales es posible hacer accesible los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. También se presta "apoyo", por ejemplo, cuando los docentes programan unidades didácticas donde consideran distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje o cuando se plantean una metodología cooperativa, como por ejemplo las tutorías entre iguales.

Teniendo la inclusión en el horizonte de nuestra práctica educativa, veamos el recorrido que el concepto de diversidad realiza:

MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

	Modelo selectivo	Modelo compensatorio	Modelo comprensivo	Modelo inclusor-transformador
Concepto de diversidad	La diversidad como problema. Unos son	Alumno normal con capacidades y alumno con	Lo normal es la diversidad y esta es una	Todos somos diferentes con capacidades,

	<p>"normales" y otros son problemáticos.</p> <p>En la diversidad hay una jerarquía: unas culturas, formas de pensar, códigos... son las válidas.</p>	<p>déficit.</p> <p>Se reconoce la desigualdad.</p> <p>Los entornos desiguales son deficitarios y problemáticos, esto provoca déficits en el alumnado.</p>	<p>riqueza.</p> <p>No reconoce las situaciones de desigualdad.</p> <p>Se entiende la diversidad como singularidad.</p>	<p>necesidades... comunes.</p> <p>Detrás de la diversidad hay muchas situaciones de desigualdad que no son una riqueza sino que hay que transformar.</p>
Valores que lo sustenta	<p>Hay unos valores, actitudes, capacidades, comportamientos que son los buenos, y son los pertenecientes a la cultura hegemónica.</p>	<p>Se intenta compensar los déficits para alcanzar lo que se considera normal.</p> <p>Lo normal es lo propio de la cultura hegemónica y todos tienen que adaptarse a ella.</p>	<p>No hay culturas mejores sino diferentes y todas tienen aspectos positivos y negativos.</p> <p>Los entornos y las personas son diferentes y hay que adaptarse a ellos, a sus ritmos, intereses...</p>	<p>No hay culturas ni personas mejores sino diferentes y todas tienen los mismos derechos.</p> <p>Hay que partir de las capacidades que todas las personas tenemos.</p> <p>El contexto educativo crea barreras a los "diferentes" y desiguales que hay que eliminar.</p> <p>La adaptación al entorno mantiene la desigualdad, hay que transformarlo.</p>
	<p>Cerrado</p> <p>Concepción del aprendizaje basada en la transmisión.</p> <p>Currículo basado en la cultura hegemónica.</p> <p>Currículo</p>	<p>Cerrado</p> <p>Currículo de mínimos.</p> <p>Basado en la cultura hegemónica.</p> <p>Incluye valores, procedimientos y conceptos</p>	<p>Currículo abierto y flexible teniendo cuenta la diversidad</p> <p>Currículo basado en las capacidades generales, los mismos</p>	<p>Currículo de máximos</p> <p>Objetivos con altos niveles de realización a desarrollar en todas las personas.</p> <p>Las capacidades y el aprendizaje</p>

	<p>tecnocrático.</p> <p>Evaluación cuantitativa de resultados.</p> <p>Evaluación sumativa y final.</p>	<p>mínimos.</p> <p>Evalúa procesos y resultados.</p>	<p>objetivos para todos con distintos niveles de realización.</p> <p>Inclusión de contenidos culturales de las diferentes culturas.</p> <p>Adaptación del contexto educativo a las características del alumnado.</p> <p>Metodología centrada en el alumnado que es quien construye su aprendizaje.</p> <p>Evaluación más cualitativa y centrada en procesos.</p>	<p>se producen en la interacción.</p> <p>Transformación del contexto educativo para que a través de diferentes estrategias todos alcancen los objetivos.</p> <p>Metodología centrada en las interacciones y en la participación de la comunidad.</p> <p>Inclusión de contenidos culturales a través de la participación de las diferentes voces.</p> <p>Evaluación de resultados y de procesos; cualitativa y cuantitativa; conceptos, valores y procedimientos.</p>
Respuestas educativas	<p>Diferentes itinerarios y espacios educativos para los diferentes grupos o tipos de alumnado.</p> <p>Nuevos exámenes y repeticiones de curso.</p> <p>Derivación de alumnado hacia especialistas externos.</p>	<p>Diferentes itinerarios, a veces en un mismo espacio, aunque generalmente en diferentes espacios.</p> <p>Recuperaciones, refuerzos.</p>	<p>Importancia de participar en contextos normalizados para el desarrollo normal.</p> <p>Diferentes itinerarios o programaciones dentro del aula.</p> <p>Espacios reducidos (tiempo) para apoyos fuera del aula.</p>	<p>Todos/as participan en los mismos espacios y actividades con las ayudas necesarias para ello.</p> <p>Apoyos dentro del aula, de más profesorado, compañeros, comunidad.</p>
Àmbitos de	Profesorado	Profesorado	Todo el	Todo el centro y

actuación	específico. Alumnado problemático con actuaciones específicas.	específico. Alumnado deficitario con actuaciones específicas.	profesorado y especialistas. Alumnado con necesidades educativas especiales.	comunidad educativa. Todo el alumnado, garantizando el aprendizaje de los que se encuentran en desventaja.
------------------	---	--	---	---

Lo que dice la práctica es que si bien el modelo selectivo de atención a la diversidad, LOCE aparte, va en declive, el modelo en marcha en la mayoría de los centros educativos es el comprensivo.

La apuesta debe ser el modelo comprensivo y la escuela inclusiva. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela, lo que supone reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado. La inclusión se refiere a los procesos de mejora de las escuelas, resaltando la preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno o alumna, percibiendo la diversidad, no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Un programa de innovación educativa que pretenda desarrollar una educación para superar las barreras de aprendizaje en las necesidades educativas especiales, deberá promover proyectos educativos y curriculares que superen las barreras que la escuela establece al aprendizaje y a la participación del alumnado con especiales dificultades; creará redes de centros inclusivos que permitan poner en común sus buenas prácticas educativas, promoverá la coordinación de los agentes educativos para un adecuado apoyo en la superación de las dificultades y potenciará movimientos de familias a favor de la inclusión educativa de todo el alumnado en la escuela.

Una manera posible de iniciar un proceso sería la intervención a varios niveles, los cuales serían: políticas, valores y prácticas inclusivas. Una definición adecuada de estos conceptos la proporciona Tony Booth:

Crear CULTURAS inclusivas

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como el fundamento primordial, de forma que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los alumnos, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. En este contexto se considera que "apoyo" son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta su conocimiento y experiencia fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

La cuestión es: **¿es posible la apuesta inclusiva para el alumnado del espectro autismo?**

La respuesta es sí, si bien se consideran necesarias las siguientes condiciones (Ángel Riviere):

- Son deseables centros pequeños y predecibles
- Es necesario el compromiso del claustro
- Es necesaria la dotación de recursos y una asesoría eficaz.
- Decidir el tipo de inclusión que se desea realizar:

En cuanto al tipo de inclusión sería importante tener en cuenta que los tipos de inclusión a la hora de realizar la escolarización de alumnado con autismo pueden ser:

- Inclusión plena
- Inclusión con apoyos
- Aulas estables

En cualquier caso, y siguiendo la ponencia presentada por Mari José González Is en el Congreso "Una Escuela Vasca Inclusiva", los objetivos y metodología a seguir en alumnado del espectro autismo serían:

"Es necesario realizar un programa que siga estos criterios:

1. Adaptado a la edad cronológica, cada edad tiene unas prioridades propias. Hay que evitar perder la referencia de la edad real del alumno y fijarnos en su edad de funcionamiento. En estos alumnos que presentan tanto desfase en sus niveles de aprendizaje es importante no infantilizar su currículo.

Hay que tomar como referentes sus iguales en edad, proponiendo actividades o entornos similares.

La selección del material a utilizar debe ser muy rigurosa, adecuada a la edad de cada alumno. Esto va a obligar a una constante adaptación y elaboración de materiales por parte de los profesores ya que, el que es adecuado en los primeros años por sus formas, material plástico, colores, etc., deja de serlo cuando el alumno va creciendo.

2. Aprendizajes funcionales, hacen referencia a aquellas acciones que deben ser realizadas por alguien y, que en el caso de los alumnos con discapacidades, si no las llevan a cabo por sí mismos, otra persona tendrá que hacerlas en lugar de ellos. La enseñanza debe plantear contenidos funcionales lo más amplios posible, para posibilitar al alumno la máxima autonomía.

Aunque deben seleccionarse contenidos con el nivel de funcionalidad más alto, en algunos casos se trabajan otros no tan funcionales, pero que pueden servir de base, como por ejemplo, mantener una conducta socialmente adaptada.

3. Aprendizaje ecológico, enseñar aprendizajes útiles para funcionar en el entorno. Es necesario hacer un análisis de los diferentes contextos en los que se mueve el alumno y los procesos que va a tener que llevar a cabo en cada uno de ellos., por ejemplo: aula, cuarto de baño, comedor, recreo, transporte, casa, ocio... tanto en el momento actual como los que va a tener acceso en un futuro próximo. Las discrepancias entre lo requerido y lo ya dominado, nos da la base de lo que hay que enseñar.

Las habilidades se aprenden y se enseñan mejor en su contexto natural, ya que estos alumnos tienen dificultades para la generalización, para traspasar lo aprendido de una situación a otra.

4. Enseñanza de habilidades alternativas, se plantea cuando ciertos objetivos que se consideran importantes para el alumno, no pueden ser adquiridos debido a limitaciones para su aprendizaje, entonces se enseñan otras habilidades alternativas dirigidas a conseguir esos mismos objetivos.

Lo fundamental es, que por medio de estos contenidos alternativos, los alumnos puedan aumentar sus niveles de autonomía.”

CRITERIOS METODOLÓGICOS

Una de las principales dificultades que tienen nuestros alumnos es en el ámbito de la comunicación. Es necesario introducir variables metodológicas que atiendan a estas necesidades. Para ello se plantean ayudas a la comunicación y enseñanza de sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.

En alumnos con poco interés comunicativo, tenemos que manipular el medio, a fin de estimular la necesidad de comunicación. El profesor debe provocar oportunidades y sacarles partido, sin esperar a que estas pasen por casualidad. Esta enseñanza

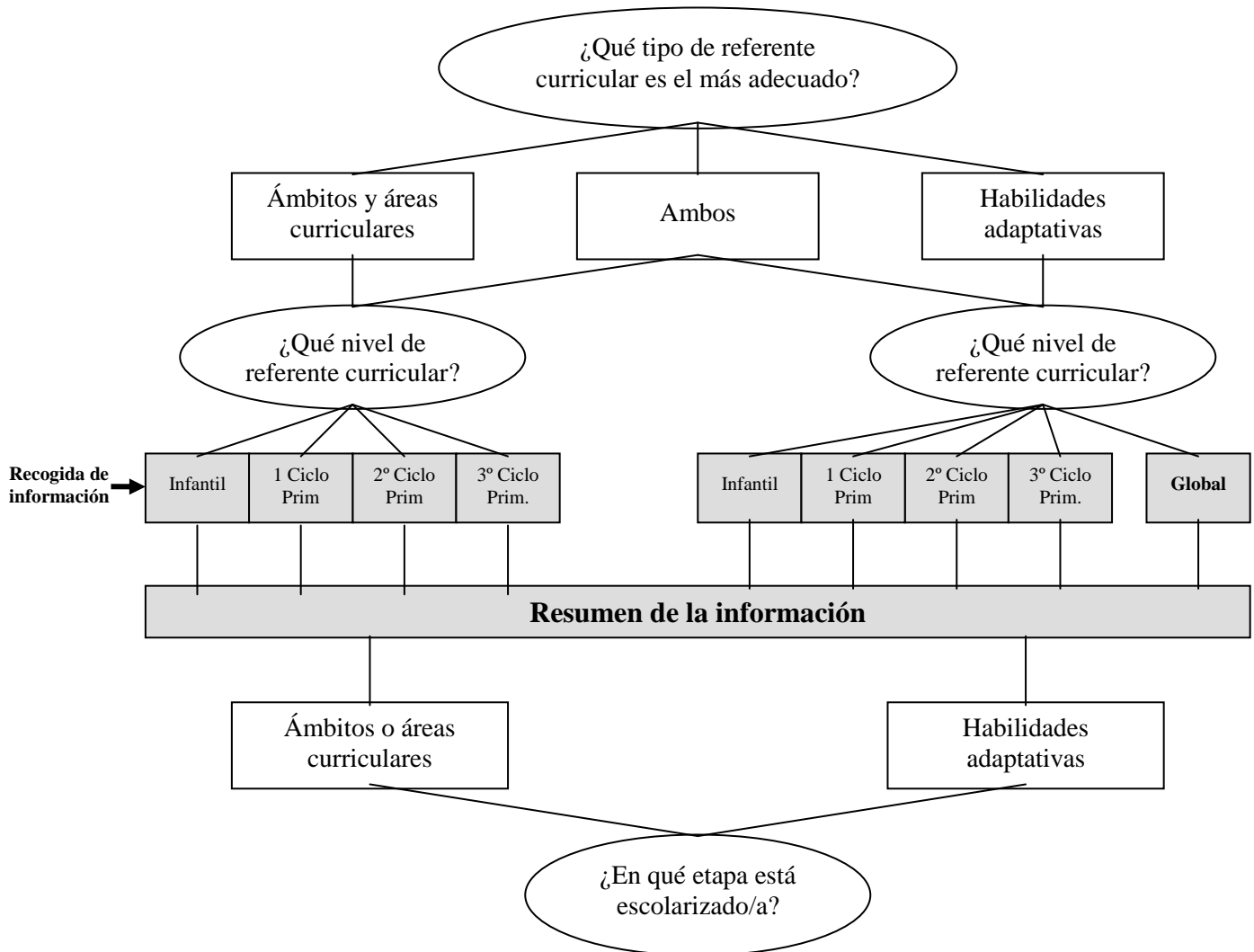
INCIDENTAL, se basa en episodios comunicativos, iniciados por el alumno, que se pueden promover. La comunicación se dará en cualquier espacio, de manera espontánea y utilizando reforzadores naturales.

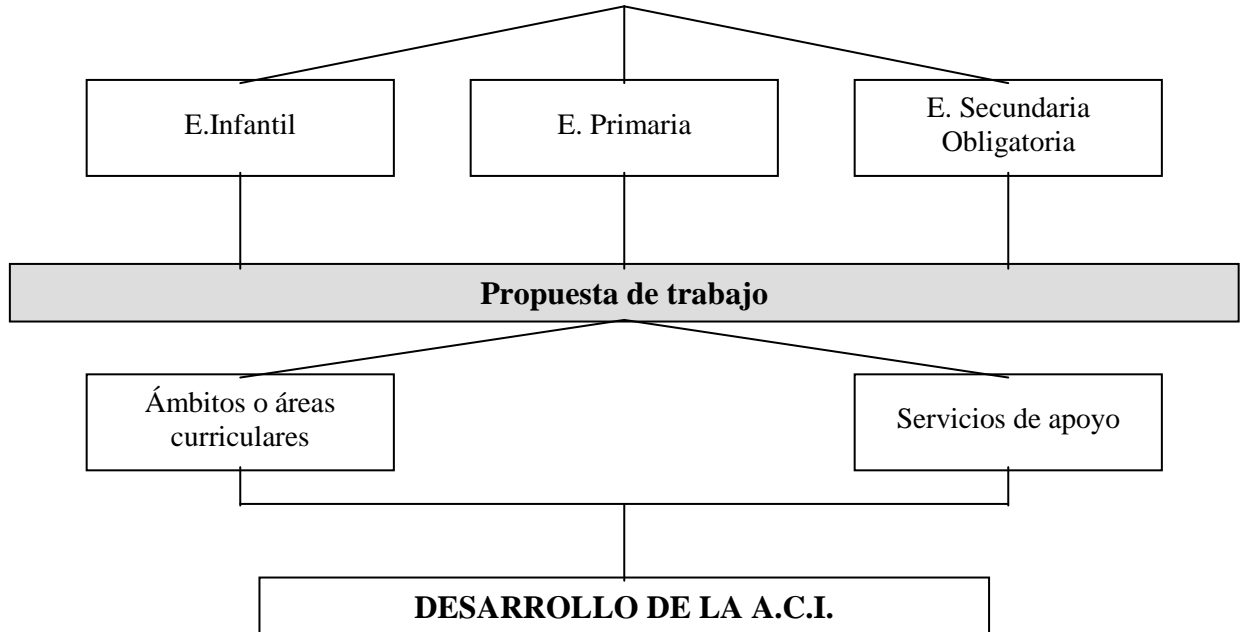
Llegados a este punto, y una vez que se ha apostado por la inclusión del alumnado con autismo, quedaría por elaborar un currículum que aborde tanto lo adaptativo como lo puramente curricular.

Para esto, se presentará el material "Indicadores de habilidades adaptativas" de Rafael Mendía.

Un posible árbol de toma de decisiones sería el que sigue:

Toma de decisiones para la evaluación curricular





LA RESPUESTA EDUCATIVA

La LOGSE, en su artículo primero, establece los fines de la educación[2], fines comunes para todos los alumnos. Dentro de este colectivo existe un grupo de alumnos que presentan necesidades educativas especiales y que van a necesitar de unas medidas extraordinarias para conseguirlos.

“La escuela que se abre a la vida aprenderá que todos somos diferentes, que cada uno tiene un camino por hacer, que hay muchas formas de caminar, de atravesar barreras, de ser...” (CNREE,). Esta cita resume brevemente el carácter abierto y flexible que la LOGSE introduce en el sistema educativo para el tratamiento de la diversidad en nuestros centros.

La LOGSE a través de los diferentes niveles de concreción curricular permite adaptar el currículo establecido para todos los alumnos con carácter general a las peculiaridades, características de cada uno. Con ello se consigue elaborar programas individualizados que se adaptan perfectamente a las características de cada alumno con necesidades educativas especiales que se encuentra en nuestras aulas y no, como sucedía anteriormente, que sea el alumno el que se adapte a la programación.

Para poder llevar a término este proceso es necesario conocer muy bien al de alumno y al entorno escolar y familiar en el que se desenvuelve para así poder ofrecerle una respuesta educativa de calidad, de calidad de servicios y, por tanto, de calidad de vida.

Las personas con TEA presentan una serie de necesidades educativas muy peculiares que va a requerir una respuesta educativa diferente y que se exponen en el siguiente cuadro resumen (adaptado de Herrero, 1995):

ALTERACIONES	NEE	ACCIONES DE MEJORA
Interacción Social	<p>Necesitan desarrollar habilidades de relación interpersonal.</p> <p>Necesitan desarrollar interés hacia las otras personas y el contacto social.</p> <p>Necesitan aprender a jugar forma funcional.</p> <p>Necesitan aprender a relacionarse, de forma correcta y efectiva, con los demás en diferentes situaciones y contextos.</p> <p>Necesitan aprender a conocer y comunicar las emociones y pensamientos propios, así como comprender las de los demás.</p> <p>Necesitan aprender a utilizar los objetos de manera funcional y creativa.</p>	<p>Proporcionarles situaciones de enseñanza aprendizaje individualizadas, es decir, uno a uno.</p> <p>Proporcionarles situaciones educativas funcionales, concretas que favorezcan la generalización de los aprendizajes.</p> <p>Enseñar el uso funcional de los objetos. Mediante actividades lúdicas y creativas.</p> <p>Fomentar el aprendizaje en los entornos lo más naturales posibles, potenciando siempre que sea posible el aprendizaje incidental.</p>
Relacionadas con la Comunicación	<p>Necesitan aprender a entender y a reaccionar a las demandas de su entorno.</p> <p>Necesitan desarrollar habilidades de comunicación funcionales.</p> <p>Necesitan aprender un código comunicativo ya sea verbal o no verbal.</p> <p>Necesitan desarrollar actividad imaginativa, juego de ficción y simbólico.</p> <p>Necesitan aprender a iniciar y mantener intercambios conversacionales con los demás.</p>	<p>Facilitarles sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación (SAAC) que le permitan desarrollar las relaciones interpersonales y le ayude a desarrollar estrategias de petición y expresión de deseos y emociones. Uno de los utilizados es el Sistema de Comunicación Total de Benson Shaeffer.</p> <p>Realizar actividades que les ayude a desarrollar intercambios conversacionales con los demás.</p> <p>Fomentar el uso de la comunicación como alternativa a los problemas de comportamiento.</p>
Inflexibilidad mental y comportamental	<p>Necesitan un contexto educativo estructurado y directivo,</p>	<p>Proporcionar un contexto estructurado y directivo.</p>

	<p>priorizando en él contenidos funcionales y significativos (ajustados a su nivel competencial).</p> <p>Necesitan situaciones educativas que favorezcan la generalización de los aprendizajes.</p> <p>Necesitan ambientes sencillos.</p> <p>Necesitan aprender en contextos lo más naturales posible.</p> <p>Necesitan realizar aprendizajes sin error.</p> <p>Necesitan aprender habilidades y estrategias de control del entorno y de autocontrol.</p> <p>Necesitan descentrar la atención de unos pocos estímulos y alcanzar "atención conjunta" con otros.</p> <p>Necesitan aprender habilidades de adaptación y respuestas alternativas a situaciones nuevas o parcialmente novedosas.</p> <p>Necesitan situaciones educativas individualizadas.</p> <p>Necesitan ampliar las actividades que realizan, así como los intereses que poseen.</p>	<p>Utilización de estrategias altamente estructuradas.</p> <p>Emplear sistemas analógicos que les permita entender y reaccionar ante las demandas del entorno, facilitando la anticipación y previsión de cambios ambientales.</p> <p>Anticipar las actividades/situaciones que van a realizar a través de los horarios visuales.</p>
--	--	---

Nuestro papel como profesores es ayudar a que todo esto sea posible. Para ello, realizaremos las adaptaciones curriculares y de acceso necesarias en todos los niveles de concreción, intentando que éstas sean lo más normalizadas posibles y propiciando adaptaciones en los niveles de concreción superiores para que de ese modo sean menos significativas las individuales.

Es importante tener en cuenta que para una respuesta adecuada y eficaz debemos tener presente en todo momento estas preguntas:

ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO	PROCESO DE TOMA DE DECISIONES
¿QUÉ ENSEÑAR? <ul style="list-style-type: none"> Objetivos y contenidos 	Determinar que es lo que sabe y lo que queremos que llegue a aprender.
¿CUÁNDO ENSEÑAR?	Determinar el primer paso en la

<ul style="list-style-type: none"> • Temporalización • Secuenciación 	secuencia de objetivos.
¿COMO ENSEÑAR? <ul style="list-style-type: none"> • Metodología • Materiales curriculares 	Determinar las decisiones metodológicas más adecuadas para el alumno.
¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR? <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial, formativa y sumativa. 	Evaluar el grado de aprendizaje y determinar si la ayuda ofrecida al alumno ha sido la adecuada.

La respuesta educativa al alumnado con TEA sería:

PRINCIPIOS GENERALES (Rivière, 1997)	<p>Promover el bienestar emocional de la persona autista, disminuyendo sus experiencias emocionales de miedo, terror, ansiedad, frustración, hostilidad, etc., e incrementar la probabilidad de emociones positivas de serenidad, alegría, afecto positivo y autovaloración (permitirle que se enfrente al mundo en mejores condiciones).</p> <p>Aumentar la libertad, espontaneidad, flexibilidad de la acción, así como su funcionalidad y eficacia. Para ello es importante disminuir la inflexible adherencia a rutinas, rituales, estereotipias y contenidos obsesivos de pensamiento o acciones compulsivas.</p> <p>Promover la autonomía personal y las competencias de autocuidado, disminuyendo la dependencia de la persona autista e incrementando sus posibilidades de sentirse y ser eficaz (prepararlos para cuando falten sus padres).</p> <p>Desarrollar las competencias instrumentales de acción mediada y significativa sobre el mundo y las capacidades simbólicas, que a su vez permiten una acción sobre los otros y sobre sí mismo, y aumentan sus posibilidades de comunicación, autoconciencia y autorregulación.</p> <p>Desarrollar destrezas cognitivas y de atención, que permitan una relación más rica y compleja de la realidad circundante.</p> <p>Aumentar la capacidad de la persona autista de asimilar y comprender las interacciones humanas, y de dar sentido a las acciones y a las relaciones con otras personas. Aumentar las posibilidades de relación intersubjetiva y de sus capacidades de interpretar las intenciones de los demás.</p> <p>Desarrollar las destrezas de aprendizaje, tales como las basadas en la imitación, la identificación intersubjetiva, el aprendizaje observacional y vicario, que permiten incorporar pautas culturales y beneficiarse de ellas.</p>
--	---

	<p>Disminuir aquellas conductas que producen sufrimiento en el propio sujeto y en los que le rodean, tales como las autoagresiones, agresiones a otros y pautas destructivas, incrementando así las posibilidades de convivencia en ambientes lo menos restrictivos posible.</p> <p>Desarrollar las competencias comunicativas.</p> <p>Aumentar las capacidades que permiten interpretar significativamente el mundo, disminuyendo el "fondo de ruido" cognitivo que aísla a la persona autista y la hace sufrir (enseñarlos a separar lo relevante).</p>
<p>¿QUÉ ENSEÑAR?</p>	<p>Contenidos adaptados a la edad cronológica, cada edad tiene unas prioridades propias. Hay que evitar perder la referencia de la edad real del alumno y fijarnos en su edad de funcionamiento. En estos alumnos que presentan tanto desfase en sus niveles de aprendizaje es importante no infantilizar su currículo.</p> <p>Hay que tomar como referentes sus iguales en edad, proponiendo actividades o entornos similares. La selección del material a utilizar debe ser muy rigurosa, adecuada a la edad de cada alumno. Esto va a obligar a una constante adaptación y elaboración de materiales por parte de los profesores ya que, el que es adecuado en los primeros años por sus formas, material plástico, colores, etc., deja de serlo cuando el alumno va creciendo.</p> <p>Aprendizajes funcionales, hacen referencia a aquellas acciones que deben ser realizadas por alguien y, que en el caso de los alumnos con discapacidades, si no las llevan a cabo por sí mismos, otra persona tendrá que hacerlas en lugar de ellos. La enseñanza debe plantear contenidos funcionales lo más amplios posible, para posibilitar al alumno la máxima autonomía.</p> <p>Aunque deben seleccionarse contenidos con el nivel de funcionalidad más alto, en algunos casos se trabajan otros no tan funcionales, pero que pueden servir de base, como por ejemplo, mantener una conducta socialmente adaptada.</p> <p>Aprendizaje ecológico, enseñar aprendizajes útiles para funcionar en el entorno. Es necesario hacer un análisis de los diferentes contextos en los que se mueve el alumno y los procesos que va a tener que llevar a cabo en cada uno de ellos., por ejemplo: aula, cuarto de baño, comedor, recreo, transporte, casa, ocio... tanto en el momento actual como los que va a tener acceso en un futuro próximo. Las discrepancias entre lo requerido y lo ya dominado, nos da la base de lo que hay que enseñar.</p> <p>Las habilidades se aprenden y se enseñan mejor en su contexto natural, ya que estos alumnos tienen dificultades para la generalización, para traspasar lo aprendido de una situación a otra.</p> <p>Enseñanza de habilidades alternativas, se plantea cuando ciertos objetivos que se consideran importantes para el alumno, no pueden ser adquiridos debido a limitaciones para su aprendizaje, entonces se enseñan otras habilidades alternativas</p>

	<p>dirigidas a conseguir esos mismos objetivos. Lo fundamental es, que por medio de estos contenidos alternativos, los alumnos puedan aumentar sus niveles de autonomía.”</p>
<p>¿CÓMO ENSEÑAR? (adaptado de Rivière, 1997)</p>	<p>Basarse en el aprendizaje sin error y no por ensayo y error.</p> <p>Valorar cuidadosamente los requisitos y significados evolutivos de los objetivos y procesos de aprendizaje que se piden del alumno.</p> <p>Producir aprendizaje y desarrollo en contextos lo más naturales posible.</p> <p>Valorar en alto grado el carácter funcional y la utilidad para el desarrollo posterior de los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Centrarse en los objetivos positivos más que en los negativos. Tratar de disminuir las conductas disfuncionales a través de procesos de adquisición de pautas funcionales alternativas.</p> <p>Es necesario que en todos los ámbitos sociales en que el alumno se mueva, exista coherencia en cuanto a objetivos y procedimientos educativos.</p> <p>Dar especial prioridad a aquellos objetivos que se refieren a las competencias comunicativas, desde perspectivas pragmáticas y funcionales.</p> <p>Tratar de estimular los procesos de aprendizaje y desarrollo en ambientes que sean lo menos restrictivos posible (principio de mínima restrictividad ambiental).</p> <p>Al mismo tiempo, definir los niveles de estructura y predictibilidad ambiental imprescindibles para que el desarrollo se produzca, pues ayudan al alumno a anticipar y comprender los sucesos del medio.</p> <p>Emplear a los iguales y las figuras adultas significativas como agentes importantes de cambio evolutivo, para lo que las capacita para que puedan jugar un papel de coterapeutas.</p>

Quedan en el tintero, quizá para otros artículos, la función y naturaleza de la asesoría, cómo definir los apoyos. De cualquier manera, espero que todo lo referido en el artículo sirva para la reflexión y la acción.

Por último, me gustaría reseñar que gran parte de la información del artículo proviene del documento que la Mesa de Educación de AETAPI presento en el congreso de dicha asociación en noviembre de 2004. La mesa, coordinada por Teresa Sanz estuvo formada por Jesús Pechero, Asun Blau, Lucia Madero, Carmen Márquez y Carlos Ruiz.

Notas:

[1] La publicación de este artículo es un homenaje a Carlos Ruiz, gran especialista en autismo e inclusión.

[2] Fines de la educació: desenvolupament integral del nen, el desenvolupament arm3nic de la personalitat, la preparaci3 per a l'activitat social,....

Referencias bibliogr3ficas:

- AINSCOW, M & BOOTH, T. (2002): *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for the Study of Inclusive Education (CSIE). Traducci3 y pr3xima publicaci3 per el Servicio de Publicaciones del Departamento de Educaci3, Universidades e Investigaci3 del Gobierno Vasco.
- Departamento de Educaci3 del Gobierno Vasco (2003): *Programas de Innovaci3 educativa.2003-2006*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- MENDÍA, R.: *La evaluaci3 de la competencia curricular*. Material per publicar.
- PORTER, G. & RICHLER, D., Eds. (1991): *Changing Canadian Schools: Perspectives on disability and inclusion*. Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute.
- BONDY, A. & FROST, L. (1994): *The Picture Exchange Communication system: training manual*. New Cherry Hill, N.J.: Pyramid Educational Consultants.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS (1989): *Necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid, CNREE
- HERRERO, J.M. (1995): "iO se lo enseamos ahora o (probablemente) no lo aprenderán nunca! El dilema de tomar decisiones sobre el qu3 y el c3mo ensear 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.
- RIVIÈRE, A. (1997): "El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales". En A. Rivière 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 comunicaci3". *Comunicaci3, Lenguaje y Educaci3*, 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

***[El original de este artculo se public3 en la revista Àmbits de Psicopedagogia n3m 16, invierno 2006]**