



RESUMEN.

Con el objetivo de operativizar la filosofía de la educación inclusiva para niños/as con autismo, se ha realizado una revisión y análisis exhaustivo de varios fundamentos teóricos y prácticos que permitirán incluir a un niño/a con autismo en un aula regular, específicamente en el nivel de pre-escolar. La presente tesina brindará un panorama claro de una educación inclusiva analizando sus principios básicos. También, permitirá conocer cómo es un niño con autismo y los fundamentos teóricos que lo engloban. Posteriormente, se podrá conocer cómo implementar un grupo de apoyo colaborativo entre profesores y sus beneficios dentro de la educación inclusiva. Además, se conocerá el método de aprendizaje con el cual, mejor asimilan habilidades los niños con autismo (método TEACCH). Finalmente, se adaptará el método TEACCH para que este se pueda utilizar en un aula inclusiva donde se eduque a un niño/a con autismo.

Palabras claves: educación inclusiva, autismo, sistema TEACCH, adaptaciones curriculares, grupos de apoyo entre profesores.



ABSTRACT.

A careful review and a deep analysis of many theoretical and practical foundations have done in order to improve the Philosophy of inclusive education for children which could make possible to include an autism child in a regular classroom specifically at pre-school level. In consequence this investigation provides a clear view of an inclusive education and a detailed study of its basic principles. In addition, it will allow knowing about the singular characteristics of an autistic child, and at the same time the theoretical bases that involve him. It may also help to know how to set up a supportive group of professionals and their improvement within the inclusive education line. Later the best method of learning (TEACCH method) which helps autistic children to improve their skills will be explained. Finally, the TEACCH method will be applied in order to be used in a inclusive classroom where an autistic kid is taught.



ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	9
Capítulo I	11
1. Educación Inclusiva	11
1.1 Exclusión	12
1.2 Integración Escolar	16
1.3 Inclusión Educativa	19
1.3.1 Principios de la Educación Inclusiva	20
1.3.2 Características de la Educación Inclusiva	21
Capítulo II	24
2. Fundamentos Teóricos del autismo	24
2.1 Definición de autismo	26
2.2 Incidencia del trastorno autista	29
2.3 Causas del autismo	30
2.4 Características de las personas con autismo	31
2.4.1 Área Cognitiva	32
2.4.1.1 Hipótesis del déficit cognitivo	33
2.4.2 Déficit en la comunicación verbal y no verbal	35
2.4.3 Déficit sociales	36
2.4.4 Deficiencias en la imaginación	37
2.4.5 Actividades estereotipadas repetitivas, rutinas y apego a objetos	37
2.4.6 Movimientos	39
2.4.7 Respuesta a estímulos sensoriales	40
Capítulo III	
3. Asesoramiento y apoyo colaborativo entre profesores	42
3.1 Asesoría y apoyo colaborativo	44



3.1.1 La asesoría como apoyo	45
3.1.2 Principios básicos del asesoramiento	46
3.2 Grupos de Apoyo Entre Profesores (GAEPs)	48
3.2.1 Etapas del proceso para la formación de GAEPs	50
3.2.2 Beneficios del GAEP	51
Capítulo IV	53
4. Fundamentos teóricos del método TEACCH y su aplicación en el aula inclusiva	53
4.1 Descripción del método TEACCH	53
4.1.1 Objetivos del método TEACCH	55
4.1.2 La enseñanza estructurada en el método TEACCH	56
4.1.2.1 Los 6 componentes principales de la enseñanza Estructurada	57
4.1.2.2 Otros conceptos de enseñanza estructurada	63
4.2 Adaptación del método TEACCH a un aula inclusiva	64
4.2.1 Protocolo de intervención para un aula inclusiva adaptada para un niño/a con autismo	64
4.2.1.1 Adecuaciones físicas del aula	64
4.2.1.2 Un ambiente escolar adaptado	66
4.2.1.3 Adaptación de materiales y recursos didácticos	69
Conclusiones y Recomendaciones	81
Referencias bibliográficas	83



UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

**“ESTABLECIMIENTO DE UN AULA INCLUSIVA DIRIGIDA
ESPECÍFICAMENTE A UN NIÑO CON AUTISMO DE NIVEL PRE-ESCOLAR EN
LA UNIDAD EDUCATIVA VERBO”**

**TESINA PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL
TÍTULO DE ESPECIALISTA EN
EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

AUTORA: LCDA. CARLA GEANINA ÁVILA P.

DIRECTORA: MST. MARGARITA PROAÑO

**CUENCA-ECUADOR
2010**



DEDICATORIA.

El presente trabajo está dedicado a todos quienes conforman el Programa de Inclusión Educativa Alcanzando Potenciales de la Unidad Educativa Verbo; niños/as, directivos, maestros/as y padres. Además, quiero dedicar este trabajo a Luis Felipe mi esposo y a mis padres, quienes gracias a su apoyo y ayuda me permitieron culminar con éxito la presente tesina.

LA AUTORA



AGRADECIMIENTO.

En primer lugar quiero agradecer a Dios, pues Él es mi fuerza y sustento día a día y gracias a él he podido culminar mi especialidad.

Además, deseo agradecer a mis profesores de la especialidad, gracias por todo lo enseñado. Especialmente, quiero agradecer a la Mgst. Margarita Proaño, por sus sabios consejos, sugerencias y por el tiempo dedicado a mi tesina.

LA AUTORA



RESPONSABILIDAD

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del título de Especialista en Educación Inclusiva, por la Universidad de Cuenca, autorizo al Centro de Información Juan Bautista Vásquez para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura, según las normas de la universidad.

Lcda. Carla Geanina Ávila P.

Diciembre, de 2010.



Introducción.

Pastor García afirma que: “la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto, en el ejercicio de los derechos a la educación“. La inclusión es un planteamiento en el cual; es la escuela la que está preparada para todo niño/a; específicamente para niños/as con autismo, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. En esta nueva perspectiva el niño/a se incluye en un lugar preparado para él, respondiendo a sus necesidades, intereses, habilidades y potencialidades; es decir, la escuela se define como un lugar para la diversidad.

Por todo ello, para poder entender y aplicar una verdadera educación inclusiva, el primer paso es conocer con claridad cómo se edifica la educación inclusiva y sus principios básicos. Dichos fundamentos constituyen la base teórica-filosófica sobre la cual se construye la inclusión educativa.

A la hora de incluir a un niño con autismo en el aula regular, es necesario que se conozca los fundamentos teóricos del autismo. Esto es: concepto, causas, epidemiología y ante todo características comportamentales y cognitivas del niño/a con autismo. Es de suma importancia conocer al niño/a con autismo para así poder comprender su modo de actuar, pensar y sentir.

Otro aspecto el momento de incluir a un niño/a con autismo, es conocer y llevar a cabo la formación de los grupos de apoyo entre profesores. Muchas veces las maestras de aula se encuentran con varias dificultades a la hora de incluir al niño/a con autismo. Por esta razón es necesario que exista un grupo de profesores que apoye a la maestra y a través de un trabajo colaborativo se pueda solucionar efectivamente las dificultades encontradas.



Además, es importante que la maestra de un aula inclusiva que acoge a un niño/a con autismo domine el método TEACCH. El cual, permite a las personas con autismo aprender de una forma eficaz.

Con ello se extraerá y adaptará lo mejor del método TEACCH para utilizarlo en el aula de clases. De manera, que basándose en el conocimiento de las características del niño/a con autismo se pueda adaptar el espacio físico del aula, el ambiente escolar, los materiales y la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

A través de todos los aspectos mencionados anteriormente se dará paso al establecimiento de un aula inclusiva. La cual, se adaptará al niño/a con autismo y permitirá que el niño/a se desarrolle en un ambiente estimulante y fructífero para él/ella y su familia.

CAPÍTULO I



(Una ventana al mundo, <http://ventana-almundo.blogspot.com/2010/06/el-autismo-nuevos-descubrimientos.html>).

1. Educación Inclusiva: Un nuevo horizonte.

En la actualidad cada vez y con mayor fuerza en las escuelas regulares se escucha el término; inclusión educativa. En la declaración de Salamanca la UNESCO define a la inclusión educativa, por primera vez, como:

El medio más efectivo para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término la relación coste-efectividad de todo sistema educativo (UNESCO: Declaración de salamanca, XI). Citado por (Sánchez, 151).

Desde este punto de vista, la escuela inclusiva es aquella que acepta la gran diversidad de la cual todos los seres forman parte. Esta es un espacio en el cual se acepta, comprende y emprende acciones para brindar una educación de calidad a todos los niños y niñas.



Actualmente, las leyes amparan el derecho a la inclusión educativa de todos los niños/as, sin embargo, esto no es tan solo una cuestión de derechos, sino, también es un compromiso profundo con los niños/as que pretenden acceder a la educación. Este debe ser guiado por la plena convicción de las escuelas, a desarrollar aulas donde se celebre la heterogeneidad de los alumnos y se potencie la capacidad para educar a todos/as sin excepción.

No obstante; al hablar de inclusión es necesario considerar el concepto desde un punto de vista más amplio. La inclusión nace porque existe la exclusión de un grupo que se encuentra en desventaja, específicamente y desde este espacio de investigación, las personas con autismo y otro tipo de discapacidades. Por esta razón, a continuación se tratará la exclusión, de la cual son parte las personas con necesidades educativas especiales, específicamente las personas con autismo y sus familias. Además, se abordará el tema de la integración escolar como un paso intermedio entre la exclusión y la escuela inclusiva. La cual es planteada como un medio para normalizar y regularizar a niños con necesidades educativas especiales.

Clarificar los términos: exclusión, integración e inclusión; es importante para determinar el campo de acción en el que se debe desarrollar el proceso de educación de niños con algún tipo de discapacidad, concretamente el autismo.

1.1 Exclusión.

Hoy en día, las escuelas regulares no pueden negar el acceso a la educación a ningún niño niña. En primera instancia, porque la constitución ecuatoriana en el artículo 47 literal 7 dice que, el estado reconoce a las personas con discapacidad el derecho a una educación regular, incorporando un trato diferenciado. Además, los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad. De esta forma, las escuelas bajo ningún concepto, pueden negar educación a niños con discapacidad.

Además, varias escuelas de la ciudad de Cuenca se han preparado y reciben a niños con diferentes necesidades educativas especiales como son: deficiencia

visual, problemas motrices, síndrome de Down, discapacidad intelectual, problemas de aprendizaje, etc. Sin embargo, cuando se habla del autismo, de acuerdo a la experiencia de familias de estos niños que se han buscado incansablemente escuelas para sus hijos, se han dado cuenta que, algunas instituciones de la ciudad de Cuenca, se tornan negativistas, argumentando que son niños demasiado difíciles y que no cumplen con los “requisitos” necesarios para ser incluidos. Para comprender mejor esta problemática, a continuación, se redactará algunas anécdotas, por las cuales ha pasado una madre de una niña con autismo.



“Maria” (madre de una niña con autismo moderado de 4 años).

Hemos sido aves de paso en varias escuelas y ninguna ha logrado incluir a “Valentina”¹.

(A tu salud, <http://claudiaagramonte.blogspot.com/2010/04/criando-un-hijo-por-su-cuenta.html>).

Cada vez que vamos a una escuela nos dicen que le traigan a la niña para conocerla y ver si está en capacidad de ser incluida. En la primera escuela me dijeron que no tenía la capacidad para estar en un ambiente escolar y que debía iniciar primero con terapia para que logre ciertas habilidades básicas y que después regrese. Sin embargo fui a centros de terapia y no pudieron ayudarme.

Luego acudí a otra escuela y nos dijeron que la constitución permite que los niños con algún tipo de discapacidad estén en las escuelas regulares. Tanto mi familia como mi hija nos sentíamos felices con la apertura que el centro nos estaba dando.

La niña escuchaba la buseta y se apresuraba a salir. Comúnmente era difícil cambiarle de ropa, pero cuando le decíamos -vamos a la escuela Valentina- ella se vestía sola y rápidamente. Lamentablemente, la alegría no duro

¹ Para proteger la identidad de la niña se ha colocado un nombre ficticio.



mucho. Al cabo de un mes, la directora nos llamó a una reunión. En la cual, nos indicó que Valentina ya no podía seguir asistiendo; pues la profesora había renunciado a la escuela aduciendo que la niña le agredía físicamente (pellizcos, mordiscones, le jalaba el cabello, etc.) y que ella ya no podía más con esta situación. Además, supo comunicar que la preparación que ella tenía no le permitía trabajar con este tipo de niños.

Posteriormente, acudimos a una nueva escuela y la aceptaron. En esta ocasión, algunas terapistas realizaron una evaluación para saber cuál era el nivel de la niña.

Penosamente, ninguna de ellas pudo evaluar a Valentina. La conclusión a la que llegaron fue que la niña venga con una tutora que le dé atención personalizada.

Valentina estaba feliz, con nuevo uniforme y emocionada por ir a una escuela. Cabe indicar que la tutora era una persona formada en estimulación temprana, pero nos supo explicar que no había trabajado antes con niños con autismo y que desconocía sobre el tema. Al cabo de un tiempo, al parecer todo iba bien, Valentina tenía pequeños, pero reconfortantes avances. Cuando nuevamente al mes y medio de asistir a la escuela ocurrió un incidente que otra vez nos entristecería. En la escuela a la hora del recreo llovía mucho y Valentina quería salir a jugar en el patio. La tutora le dijo que no podía salir. Ella se enojó mucho y mordió a uno de sus compañeros. Al día siguiente, el padre del niño agredido muy enojado fue a la escuela. Delante mío dijo que cómo pueden permitir que pase eso y averiguó quién era la niña que le agredió al niño. Las maestras explicaron que la niña tenía autismo. Sin embargo, el padre no comprendió y argumentó que él no pagaba para que su hijo sea maltratado. Este padre conversó con otros y juntos pidieron a la directora que saque a mi hija o en caso contrario ellos sacarían a sus hijos. La directora confundida, temerosa y al mismo tiempo apenada, dijo que no podíamos continuar trayendo a Valentina a la escuela. Mi hija cada vez se ponía más irritable, ansiosa e



intranquila al estar todo el día en casa. Por otro lado; nosotros nos sentimos excluidos y apenados por el camino recorrido e impotentes ante la falta de capacidad de las escuelas para recibir a niños con autismo. (M. P. 2010).

Esta historia y muchas más demuestran como los niños con autismo son excluidos del sistema escolar. Además, a partir de esta anécdota real se puede notar la total falta de capacitación para educar a personas con autismo. La escuela se torna incapaz al tener a un niño con autismo en sus aulas. Los niños con autismo y sus familias se encuentran en lugares con poca sensibilidad ante la condición de sus hijos, según la experiencia vivida por padres que viven esto cada año, al buscar una escuela para sus hijos. Pero, ¿por qué ocurre esta situación? Rieser y Mason, citado por (Vlachou, 29) dicen que la historia social de la discapacidad está influenciada por discursos que muestran a las personas con discapacidad como peligrosas para la sociedad. Esta afirmación no está alejada de la realidad actual, ya que, como se pudo apreciar de la anécdota de “Valentina” algunos padres de familia pensaban que la niña con autismo era una mala influencia para el resto de niños/as. Incluso algunos padres dicen que sus hijos imitan las conductas estereotipadas de los niños/as con autismo. No obstante, el problema de la exclusión no es reciente, Feral figura influyente en el área de discapacidades en 1913 citado por Vlachou (pág. 29) dice que:

Los débiles mentales son una clase depredadora y parásita incapaz de autoapoyarse o de manejar sus propios asuntos. Causan un inexpressable dolor en sus hogares y son una amenaza y un peligro para la comunidad. Cuando se trata de mujeres, son casi invariablemente inmorales y si viven en libertad normalmente son portadoras de enfermedades venéreas o alumbran niños que son deficientes como ellas... Todos los débiles mentales, especialmente los casos más graves, son delincuentes en potencia que si se desenvuelven en el medio adecuado desarrollarán y expresarán sus tendencias criminales.



Asimismo, en 1915, Goddard citado por Vlachou (pág. 30), escribió:

Durante muchas generaciones hemos reconocido y arrinconado al idiota. Últimamente hemos reconocido el tipo altamente deficiente, el subnormal, y hemos descubierto que es una carga; que es una amenaza para la sociedad y la civilización; que es responsable en gran medida de muchos de nuestros problemas sociales.

La exclusión a las personas con discapacidad ha sido una terca constante en nuestra sociedad. Al hablar de exclusión, no solamente se refiere a la segregación en sitios “especiales” para las personas con discapacidad. Pues también, hace referencia a la forma en cómo la sociedad ha mirado a la persona con algún tipo de discapacidad. Esta percepción, le ha dado una carga negativa, de invalidez y sobreprotección. De esta forma las personas con discapacidad han sido minimizadas como seres humanos. Por lo tanto han sido segregados en centros de Educación Especial. Lugar donde, se les ha dado un trato diferenciado y al mismo tiempo se han violentado sus derechos a vivir en sociedad más justa y solidaria con su condición.

1.2 Integración escolar. *Cuando las escuelas regulares abren sus puertas.*

Las personas con autismo y con otras discapacidades durante largos años han recibido atención en centros de Educación Especial y hasta incluso en Centros Psiquiátricos; (especialmente en el autismo). Ellos han estado alejados, reclusos en sitios “especiales”.

Sin embargo, a partir de la declaración de Salamanca dictada por la Unesco, alrededor de los años 60, las escuelas regulares abren sus puertas a las personas con discapacidad. En el transcurso de la integración existe un concepto de gran peso. Esto es la presencia de los otros y de nosotros. Noemí Drazer (pág. 64) en su libro titulado Nos-otros dice que: “las representaciones sociales acerca de los “diferentes” son producciones construidas y no la mera reproducción de una



realidad...” Las personas con autismo específicamente y otro tipo de discapacidades han formado parte de los “diferentes” de los “otros”. A través de la integración se pretendió que los “otros” formen parte del sistema educativo.

Con ello, nace un nuevo concepto educativo y este es la integración, Tamayo (2006) citado por Rosano (pág. 5) dice que:

Integración se define como: el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes.

En este concepto se puede apreciar la presencia de un nosotros y el otro. Los otros son los “discapacitados”, autistas, negros, los diferentes, etc. Nosotros son los capacitados, los “normales”, lo típico, la gente común. Estos últimos son quienes integran a aquellos diferentes a su sociedad. Son los “comunes” los que abren las puertas de las escuelas a los excluidos. De esta manera se construye una brecha más entre “capacitados” y “discapacitados”. Se pone entre comillas las palabras capacitados y discapacitados, considerando que la normalidad y la anormalidad son términos subjetivos, apoyándome en el concepto de normalidad de Vlachou que dice que: en un mundo tan diverso, la normalidad no existe.

Al revisar la historia de la educación, se puede notar que la integración empieza a gestarse desde la década de los 60, en donde se inicia la corriente de la educación integradora, la misma que ha tenido validez hasta hace muy poco tiempo. Algunos investigadores al referirse a la educación integradora, lo han hecho desde el punto de vista de la época en la cual nace y se desarrolla la misma, periodo que ha sido llamado la Era de la Normalización. En aquella época normalizar consistía en convertir a la persona con discapacidad en lo más funcional posible, escondiendo sus deficiencias. Sin embargo García plantea en 1988 que:

“Normalizar no es pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás



ciudadanos del mismo país y de la misma edad, Normalizar es aceptar a la persona deficiente, tal como es, con sus características diferenciales, y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades, y vivir una vida lo más normal posible” (García García, 69), Citado por, (Sánchez, 52)

Este concepto, en aquella época era irreal y utópico. Sin embargo, tendría la esencia de la educación inclusiva. Las escuelas regulares se transforman en escuelas integradoras. Sin embargo; al nacer la integración, nace el aula de apoyo y las maestras tutoras. Quienes continúan sacando o aislando al niño con discapacidad, específicamente con autismo, dentro del mismo ambiente escolar. De manera, que se continúa con la exclusión. Además, en la integración es el niño quien debe adaptarse al sistema escolar. Es él quien debe cumplir con una serie de requisitos para adaptarse al sistema escolar. El cual, se torna inflexible, poco atrayente y cerrado. Al mismo tiempo, la escuela pretende moldear al niño con discapacidad al molde establecido por la escuela. Ángeles Parrilla citada por Rosano (2007: 5) al respecto dice que: “todos los esfuerzos se vuelcan en preparar al alumno para ajustarse a la dinámica dominante en el aula, que permanece inalterable”.

Pastor García citado por Arnaiz Sánchez (pág.125) dice que: “Debemos dejar de hablar de integración porque seguir hablando en estos términos nos supone caer en una trampa que perpetua la segregación disfrazada con nuevos medios técnicos y burocráticos (...)”. Realmente es necesario que la integración pase a ser parte de la historia. Es importante que el alumno deje de ser considerado aquel que debe adaptarse al entorno escolar.

Es importante tomar en consideración que: al hablar de educación inclusiva, se debe hablar de un proceso. La integración escolar fue parte de este proceso, fue el camino que necesariamente tuvieron que caminar las escuelas para acercarse cada vez más a una educación inclusiva. Por esta razón es necesario, continuar construyendo caminos que nos conduzcan hacia una verdadera inclusión.



A continuación se presentarán algunas características generales de la integración:

- El estudiante es considerado un estudiante “problema”.
- Existe un grupo de apoyo educativo-terapéutico que atiende al niño.
- Se pretende normalizar al estudiante con discapacidad.
- Se realizan mínimas adaptaciones en el currículo.
- La escuela integradora pide requisitos y evaluaciones para recibir a un niño en la escuela.
- Se engrandecen las discapacidades y se minimizan las potencialidades.
- Los maestros son poco preparados, pues la integración se ve como una obligación legal.
- La diferencia es un problema.
- Se mantiene las barreras entre normales y no normales.

1.3 Inclusión educativa. Un nuevo camino para andar.

En la actualidad, el aula de clases es el punto de encuentro perfecto, para la diversidad. Cada aula se torna cada vez más heterogénea. Al mismo tiempo; la escuela debe modificar, flexibilizar, transformar sus prácticas educativas, para de este modo atender a la diversidad existente en el aula. Atención a la diversidad quiere decir, brindar una educación de calidad y calidez a todos y cada uno de los integrantes de la clase.

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. (Blanco, 63).



Al construir una escuela inclusiva, se edifica una escuela sin exclusiones. Donde todos tengan cabida. No es la escuela que selecciona, clasifica y rechaza en base a modelos preestablecidos. Los estudiantes son los cimientos para la construcción de la escuela inclusiva. La educación inclusiva se gesta en base a las necesidades, potencialidades y habilidades de sus alumnos.

La educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito. Requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal de la clase y poner en marcha una planificación educativa acorde a esa heterogeneidad, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales, como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos. Para clarificar esta innovación educativa será necesario conocer sus principios que se presentarán a continuación.

1.3.1 Principios de la educación inclusiva:

Para Arnaiz Gonzales (pág. 11, 12) citado por Elisa Espinoza (pág. 22); los principios básicos de la educación inclusiva son:

- a. Igualdad:** El trato igualitario equivale a decir que todos los niños han de tener igualdad de oportunidades y condiciones para acceder a una educación de calidad con respeto, amor, tolerancia y comprensión de las diferencias individuales. Con el objetivo de formar ciudadanos involucrados en un contexto social sin importar su condición física, mental, sensorial y cultural.
- b. La comprensividad:** Es la necesidad de mantener por parte de la escuela un currículo básico y común en un periodo largo, sobre todo en la educación obligatoria, para atender la gran diversificación de los estudiantes en función de su origen económico, social, físico y cultural. Se trata de impartir una formación integral a las personas para que sean miembros activos en su sociedad de referencia.



- c. Globalización:** Es la visión que prepara al estudiante para enfrentarse con los problemas de la vida y enseñándole que la diversidad que existe entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa se considera un hecho valioso que ayuda y contribuye a enriquecer a todo el grupo. Ésta favorece la interrelación y la unión social. Implica, además, que la sociedad sea más sensible, tolerante y receptiva ante la diversidad en general. (Gonzales, 11, 12).
- d. Cooperación:** Aceptar la diversidad es reconocer que los seres humanos son seres incompletos. A quienes les hace falta el encuentro con el otro para complementarse. Por esta razón, es importante que en la educación inclusiva se hable de cooperación. La escuela tradicional ha promovido la competencia por largos años. Con ello, el individualismo ha crecido dejando de lado el trabajo en equipo. Por ello, es necesario rescatar en las aulas de clases el trabajo cooperativo que involucre la participación conjunta y colaborativa de todos y todas, tanto a nivel institucional (maestros, autoridades, servicios administrativos, etc.), como en las aulas de clases con los estudiantes.

Es primordial y necesario, que la educación inclusiva tenga como pilares de sustentación estos principios que permiten que las escuelas estén cada vez y con mayor eficacia, preparadas para la atención a la diversidad.

1.3.2 Características de la educación inclusiva.

Tony Booth y Mel Ainscow, citado por (DUK, Cynthia, 14). Señala que las características de la educación inclusiva son:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.



- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables a ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como con Necesidades Educativas Especiales.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación del alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad del alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al esfuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva. (Ainscow, 11, 12), citado por (Duk, 14).
- La educación inclusiva responde con responsabilidad las necesidades educativas de todos sus alumnos.
- Los maestros de la escuela inclusiva se capacitan en atención a la diversidad y colaboran entre sí para mejorar su práctica educativa.
- En la inclusión educativa la escuela se torna flexible, innovadora y presta a cambios que se adapten a las necesidades y habilidades de los alumnos.
- La escuela inclusiva no tiene ningún argumento para decir que no a la educación de cualquier niño.
- La escuela inclusiva no expulsa por ningún motivo al niño/a de su aula. Pues el aula le brinda oportunidades en base a sus necesidades.
- Todos los niños/as participan activamente en las actividades escolares.

De esta manera, se hará del aula de clase un lugar más acogedor, comprensible e inclusivo para los niños con autismo y otro tipo de diversidad. Dejando atrás el



pasado segregador del que han sido víctimas. Con ello, se construirá un nuevo sueño como lo indica a continuación Martin Luther King. “I have a dream, tengo un sueño, y es que los niños y niñas negros puedan ir a las mismas escuelas que los blancos y las blancas, las mismas viviendas, los mismos autobuses”. El sueño de este gran luchador se ha cumplido, hoy es tiempo que el sueño de la educación inclusiva, empiece a construirse en cada uno de los corazones de las personas que forman parte de las comunidades educativas y que desean un cambio en la sociedad.

CAPÍTULO II



(Bien Contigo, <http://www.esmas.com/salud/enfermedades/mentales/414085.html>)

2. Fundamentos teóricos del autismo.

Para poder avanzar hacia una cultura escolar inclusiva, es necesario conocer sobre el autismo a nivel general. Por ello, se analizará el marco conceptual de mencionado trastorno.

Es importante resaltar que siempre han existido niños autistas, si bien es cierto no es sino desde hace poco más de cinco décadas que se conoce este síndrome y se puede nombrarlo y diferenciándolo de otro tipo de discapacidades.

Lorna Wing en su libro "El autismo en niños y adultos", hace una descripción general del trastorno a lo largo de los años. Ella indica que existen referencias a niños autistas tan antiguas como 1799, cuando el médico francés J.M.G. Itard, quedó a cargo de un niño que había sido encontrado viviendo de forma "salvaje" en un bosque. Víctor, "El niño salvaje de Aveyron" mostraba conductas, que a través de las precisas descripciones del médico evidenciaban un autismo infantil (Wing, 24).

Años más tarde, en 1809, John Haslam, en Inglaterra, se refirió a un niño que tuvo un grave sarampión cuando tenía un año. Su conducta posterior concuerda a la de un niño con un trastorno autista. El niño ingresó en el Bethlem Royal



Hospital a la edad de cinco años. (Wing, 25). Sin embargo, hasta ese entonces no se pudo definir el trastorno.

Hacia finales del siglo XIX, el psiquiatra Henry Maudsley planteó la posibilidad de que la «psicosis» se diera en niños. Esta palabra no tiene un significado preciso, pero tiende a utilizarse como una etiqueta general para la conducta extravagante y extraña. Los trastornos que ahora se consideran dentro del espectro autista se ajustaban a esta descripción, por lo que se clasificaron como «psicosis infantiles». (Wing, 28).

En el otoño de 1943, y a comienzos del año 1944, casi de forma simultánea, L. Kanner y H. Asperger, publicaron una serie de observaciones de niños que mostraban un patrón similar de alteraciones conductuales, asociadas al autismo. Ambos autores designaron por separado a esta agrupación sintomática con el nombre de autismo. Kanner diferencia al autismo de la esquizofrenia infantil. (Wing, 26).

En las primeras décadas del siglo XX, las teorías de los psicoanalistas (especialmente con Sigmund Freud) influyeron mucho en las actitudes de los profesionales y del público. A partir de que Kanner publicara su primer artículo sobre el «autismo infantil precoz» muchos como Bettelheim (quien desarrolló la teoría de las madres refrigeradoras) quien, creía que el autismo era un trastorno emocional, no físico, y que todos los problemas se debían al modo en que los padres habían educado a sus hijos. De forma que madres que no aceptaron con alegría su embarazo o en su efecto la madre no quería al niño en su vientre, desarrollaron niños con autismo, según esta teoría, el niño no sentía cariño hacia su madre y la rechazaba. El efecto fue desastroso, agravaba la inquietud de los padres al tener un hijo cuya conducta no podían comprender y les hacía sentirse culpables. (Wing, 29). Posteriormente esa idea psicoanalítica fue refutada.

Desde aquel entonces Kanner describió el síndrome autista, y lo separa de las psicosis infantiles definiéndolo como una entidad con características propias, ha existido un gran auge en el estudio de esta patología. Dicho auge se puede



observar en la multitud de investigaciones en torno variados temas como la etiología o los métodos de intervención pedagógica y educación inclusiva.

2.1 Definición del autismo.

Según la *Autism Society of America* el autismo es un trastorno complejo del desarrollo que aparece típicamente durante los primeros tres años de vida. Los niños y adultos con autismo muestran dificultades en la comunicación verbal y no verbal, interacción social y actividades de juego y diversión. El desorden les hace difícil la comunicación con otros y relacionarse con el mundo exterior. Además, podrían mostrar movimientos corporales repetitivos (aleteo de manos, balanceo, etc.), respuestas inusuales a las personas o apego inadecuado a objetos, y además podrían resistirse al cambio de rutinas. (Sociedad de Autismo americana, www.autism-societi.org, 13/06/2010).

María Elena Boto y Cruz Cuéllar definen al autismo como:

El autismo es un trastorno del desarrollo que presenta una gran variedad de expresiones clínicas y resulta de disfunciones multifactoriales en el desarrollo del Sistema Nervioso Central; estamos ante una discapacidad con una expresión múltiple, la cual se nos presenta como un verdadero continuo en cuanto a grados y niveles. Los alumnos con TEA presentan unas necesidades educativas especiales que pueden calificarse de extensas y permanentes, aunque la magnitud de las mismas está ligada al grado de afectación y a los síntomas principales. En el autismo se presentan tres características básicas como son: dificultades para la comunicación verbal y no verbal, dificultades en la interacción social y repertorio restringido de actividades e intereses. (Boto y Cuéllar, 47, 48).

Cabe indicar que el trastorno del espectro autista hace referencia a una amplia gama de trastornos como son: síndrome de Asperger, Autismo típico de Kanner, síndrome de Rett y trastorno desintegrativo infantil. Para la presente investigación nos centraremos únicamente en el autismo típico.



De acuerdo al DSM-IV (1994) las características esenciales del Trastorno Autista son la presencia de un marcado deterioro en la interacción social, en la comunicación y un repertorio de actividades e intereses sumamente restringido. Sus manifestaciones varían ampliamente dependiendo del nivel de desarrollo y la edad cronológica del sujeto.

Una vez que se ha conocido las definiciones que varios autores hacen del trastorno autista es necesario conocer su epidemiología. (American Psychiatric Association, 70).

Además, el DSMV TR, propone los siguientes criterios para el diagnóstico de autismo los cuales los se detallarán a continuación:

Criterios para el diagnóstico de F84.0 Trastorno autista:

A. Un total de 6 (o más) ítems de (1), (2) y (3), con por lo menos dos de (1), y uno de (2) y de (3):

(1) alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

(a) importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social,

(b) incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo,

(c) ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés),

(d) falta de reciprocidad social o emocional,

(2) alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características:



- (a) retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica),
 - (b) en sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros,
 - (c) utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico,
 - (d) ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo,
- (3) patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:
- (a) preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo,
 - (b) adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales,
 - (c) manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo),
 - (d) preocupación persistente por partes de objetos.
- B. Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad: (1) interacción social, (2) lenguaje utilizado en la comunicación social o (3) juego simbólico o imaginativo.



C. El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil. (American Psychiatric Association, 75, 76)

2.2 Incidencia del trastorno autista.

Actualmente en nuestro País no existe un registro de datos en relación a la prevalencia de este trastorno. Sin embargo, los datos epidemiológicos más actualizados son los realizados en Estados Unidos. Por lo cual, la Sociedad de Autismo americana menciona que:

El autismo es una incapacidad relativa al desarrollo mental que típicamente aparece durante los tres primeros años de vida. Es resultado de un trastorno neurológico que afecta el funcionamiento del cerebro, el autismo y sus comportamientos asociados pueden ocurrir en 1 de cada 100 individuos. El autismo es cuatro veces más frecuente en los niños que en las niñas y no conoce las fronteras raciales, étnicas y sociales. El ingreso económico, el modo de vida y los niveles educativos de la familia, no afectan la posibilidad de que estos casos ocurran. Se estima prudencialmente que actualmente cerca de 1,500,000 personas en los Estados Unidos sufren de alguna forma de autismo. Esta tasa de incidencia lo ubica como la tercera incapacidad más común. (Sociedad de Autismo americana, www.autism-societi.org, 13/06/2010).

Actualmente y en el mundo entero la incidencia del trastorno ha aumentado, los investigadores, asumen que el aumento en las cifras se debe a la elaboración de diagnósticos más precisos y un mayor conocimiento del trastorno como tal. Por otro lado, puede haber un incremento real de la incidencia y, en consecuencia, de la prevalencia. Pero no se dispone de pruebas que demuestren esto o lo contrario.



2.3 Causas del Autismo.

De hoy en día aún no se conocen con exactitud la causa del autismo. Además, a pesar de las numerosas investigaciones y del desarrollo de gran cantidad de teorías explicativas, la etiología del autismo todavía resulta compleja de encontrar y describirla con claridad. No obstante Lasa Zulueta citado por María Godoy, señala que varios investigadores llegan a un consenso respecto a la existencia de un déficit en el equipamiento neurobiológico que afecta el funcionamiento del niño o la niña, aunque no se tiene una respuesta precisa, ni segura, respecto a qué conjunto de vías o centros nerviosos, se encontrarían alterados, funcional o estructuralmente, en dicho trastorno. En todo caso, parece necesario integrar la intervención de varios factores orgánicos con factores del entorno relacional y educativo, que interaccionan constantemente como codeterminantes del desarrollo y del comportamiento. (María Godoy, 15).

Por otro lado la Junta de autismo de Andalucía en su Guía para la detección de trastornos del Espectro autista; en cuanto a la etiología de los mismos, señala que: La evidencia científica coincide en establecer que los síntomas de los Trastornos del Espectro Autista son el resultado de alteraciones generalizadas del desarrollo de diversas funciones del sistema nervioso central. La causa o causas, está aún por dilucidar, aunque hay clara coincidencia en que son de naturaleza biológica. Está claro que no se trata de una causa biológica única, sino que hay que pensar en una etiología multifactorial. En la mayoría de los casos hay que considerar el papel de factores hereditarios, con una contribución genética compleja y pluridimensional, que daría lugar a una gran variabilidad en la expresión de las conductas. Sin embargo, los genes por si solos no pueden explicar todas las variaciones que se dan en las desviaciones muy precoces. Hay que tener en cuenta la interacción entre el potencial genético y el entorno biológico a nivel pre y perinatal. En otros casos existe una gran relación entre los TEA (Trastorno del espectro autista) y algunas patologías genéticas (fenilcetonuria, esclerosis tuberosa, neurofibromatosis, síndrome de X frágil, ...). (Junta de Andalucía, 5).



Actualmente, existe evidencia científica de que un mecanismo causal biológico está presente en la etiología del autismo. Se ha demostrado que no hay ninguna relación causal entre las actitudes y las actuaciones de los padres y las madres y el origen de los TEA (Trastorno del Espectro Autista). La expresión clínica hay que considerarla como el resultado de la interacción entre la constitución de la persona (predisposición biológica) y un número de factores internos y externos que pueden interactuar de manera favorable protegiendo del riesgo, o de manera desfavorable, acentuándolo. Como es el caso de la intoxicación por metales que sufren las personas con autismo. Pueden actuar como factores protectores: un cociente intelectual alto, el desarrollo del lenguaje y del habla, intervenciones exitosas en el desarrollo, y un entorno social protector que pueda afrontar la múltiple problemática y, al mismo tiempo, favorecer un desarrollo sólido. A la inversa, los factores de riesgo incluyen: un cociente intelectual bajo, ausencia de lenguaje o de habla, problemas neurológicos asociados, ausencia de programas educativos en la primera edad, y un entorno social incapaz de prestar apoyo y afrontar la tremenda presión causada por la presencia de un niño o niña afectada por un TEA (Trastorno del Espectro Autista).

2.4 Características de las personas con Autismo

El Autismo se refleja en la alteración cualitativa de tres áreas fundamentales del desarrollo de la persona y que se alteran con distinta gravedad y tienen una presentación clínica particular en cada individuo:

- Alteración del desarrollo de la interacción social recíproca.
- Alteración de la comunicación verbal y no-verbal.
- Desarrollo de un repertorio restringido de intereses y comportamientos.

Estas alteraciones persisten a lo largo de la vida y se presentan con características diferentes según el momento de desarrollo (primera infancia, etapa educativa, adolescencia, adultez); varían también en función de factores como la asociación de otros síndromes, el grado de afectación y el nivel intelectual. Todos



los niños y niñas con TEA comparten alteraciones comunes en las tres áreas ya mencionadas. A continuación se analizará con mayor detenimiento las características.

2.4.1 Área cognitiva.

Según Hart en 1994 citado por la Federación Española de X Frágil (www.xfragil.org/tgd_psicólogos/modulo1.pdf, 13/ 06/2010) describe que la cognición de los niños autistas se caracterizaría por:

a.- Desarrollo Desigual de Habilidades:

Algunas habilidades corresponden al nivel de edad e incluso superior y otras pueden mostrar un retardo significativo.

b.- Memoria y sentido de orientación muy por encima de lo esperado:

Memoria para sucesos que otras personas podría ignorar o información poco relevante (números telefónicos usados muchos años atrás).

Habilidad para reconocer formas y patrones (rompecabezas, letras).

c.- Dificultades para la comprensión y ordenar eventos:

Dificultad en apreciar cuanto tiempo ha pasado.

Dificultad en decir qué vino primero y qué después.

El tiempo parece impredecible.

Dificultades con relaciones causa-efecto.

d.- Pensamiento basado más en asociación que en razonamiento:

Ausencia de causa-efecto, ausencia de juicio, ausencia de reconocimiento de peligros, misma base para los miedos irracionales (asociación entre evento inofensivo y un estado nocivo previo sin conexión).



2.4.1.1 Hipótesis del déficit cognitivo.

"Teoría de la Mente" y el Autismo.

Baron Cohen desarrolla una explicación de la teoría de la mente aludiendo que: Esta teoría permite al ser humano desarrollar pensamientos y sentimientos de nosotros mismos y de las otras personas. Esto da la posibilidad de predecir el comportamiento de quienes nos rodean y a través de eso la posibilidad de anticipar nuestro comportamiento. En resumen, es la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona. Este desarrollo de pensamientos y sentimientos del otro y de uno mismo está alterado en las personas con autismo. A continuación, Baron Cohen citado por Daniel Valdez (pág. 34), describen una serie de dificultades que presentan las personas con autismo:

- Incapacidad para tener en cuenta lo que otra persona sabe;
- Falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas.
- Incapacidad para hacerse amigos "leyendo" y respondiendo a intenciones;
- Incapacidad para "leer" el nivel de interés del oyente por nuestra conversación;
- Incapacidad de detectar el sentido figurado de la frase de un hablante;
- Incapacidad para anticipar lo que otra persona podría pensar de las propias acciones;
- Incapacidad para comprender malentendidos;
- Incapacidad para engañar o comprender el engaño;
- Incapacidad para comprender las razones que subyacen a las acciones de las personas;
- Incapacidad para comprender reglas no escritas o convenciones.
- Dificultades en la atención compartida (capacidad para prestar atención a algo, junto con otra persona). (*Martín, Valdez, 30*)

Déficit en la "Función Ejecutiva" y autismo.

La función ejecutiva, en palabras de Ozonoff, es: la capacidad para mantenerse en un entorno de solución de problemas con un objetivo futuro, incluyendo



conductas como formar planes, controlar impulsos en una tarea, inhibir respuestas irrelevantes, mantener la acción, buscar organizadamente y flexibilizar pensamiento y acción. (Martín, Valdez, 18).

En el caso de las personas con autismo, este déficit en la función cognitiva sería la causa de los siguientes problemas cognitivos:

- Problemas con tareas de organización.
- Atención a aspectos irrelevantes en la realización de una tarea.
- Problemas con pensamiento conceptual y abstracto.
- Literalidad en la comprensión de enunciados en tareas.
- Dificultades con el cambio de entorno de la tarea.
- Falta de iniciativa en la resolución de problemas.
- Falta de transferencia de conocimiento nuevo aprendido.
- Falta de sentido de lo que se está haciendo.
- Presencia de conductas repetitivas o estereotipadas, rutinas y/o rituales intereses restringidos e idiosincráticos.
- Inflexibilidad y rigidez del pensamiento y la acción.
- Falta de orientación hacia el futuro, no anticipación de consecuencias de la conducta a largo plazo.
- Incontrolabilidad de impulsos, incapacidad para inhibir respuestas preestablecidas.
- Comportamientos perseverantes. (Martín, Valdez, 19).

Déficit en la "Coherencia Central" en el Autismo.

Uta Fritz llamó la atención, a principios de los 90, sobre esta peculiaridad cognitiva que tiene una clara relación con las dificultades de la persona con autismo para captar las claves sociales e información en general. Esta función de coherencia central hace que el ser humano, generalmente, capte, los estímulos que le rodean como una situación global. La cual está enmarcada dentro de un contexto. Las personas con autismo tienen tendencia a procesar la información por piezas, más que en contexto, es decir se fijan en los detalles y no en el contexto global de los estímulos. Esta capacidad permite, entre otras cosas, la

percepción de claves sociales complejas, así como la generalización de los aprendizajes que realizamos a otros entornos similares.

La persona con autismo tiene problemas importantes en el desarrollo de la coherencia central, y como consecuencia de ello, además de dificultades con las claves sociales, tiene dificultades importantes en la generalización de los aprendizajes que realiza.

2.4.2 Déficit en la comunicación verbal y no verbal.



Todos los niños y adultos con trastornos autistas tienen problemas de «comunicación». Su «lenguaje» (esto es la gramática, el vocabulario, incluso la capacidad de definir el significado de palabras aisladas) puede ser deficiente o no. El problema está en el modo en que utilizan cualquier lenguaje que hayan desarrollado. (Wing, 48).

<http://www.entraamimundo.org/ec/>

Según el manual de evaluación de autismo CARS se dice que el lenguaje puede estar presente o ausente en las personas con autismo. Además, el habla muestra un retraso generalizado. Cuando está presente, la comunicación verbal podría ser una mezcla de lenguaje con significado con algún habla particular, jerga, ecolalia e inversión pronominal. Utilizan una entonación extraña, que puede ser monótona o de inflexiones inadecuadas. Tienen problemas para controlar el volumen del habla, que puede ser demasiado alto o, con menor frecuencia, demasiado bajo. El niño/a utiliza sonidos raros, además el niño/a podría utilizar de modo persistente algunas palabras o frases reconocibles. Cuando se usa un habla con significado, las peculiaridades podrían incluir un preguntar excesivo o preocupación por tópicos particulares. (Schopler, 10).

En cuanto al nivel de comprensión varía de forma tan amplia como el uso del habla. Algunos niños y adultos no comprenden el lenguaje hablado y no responden cuando se les habla. Puede parecer que entienden más de lo que lo hacen en realidad, porque utilizan los ojos para obtener pistas de las situaciones.

Una característica esencial de las personas con trastornos autistas, es la interpretación literal. A un niño le dijeron: «Seca la tetera por fuera, no por dentro» e inmediatamente la sacó al jardín para secarla. Tienen también poca o ninguna comprensión de los chistes que se basan en la ambigüedad verbal. En cuanto a la comunicación no verbal los niños pequeños con trastornos autistas tienen tanta dificultad para comprender la comunicación no verbal como para utilizarla. Con el paso del tiempo, comienzan a adquirir cierta comprensión del significado de expresiones y gestos sencillos y claros. (Wing, 50, 51).

2.4.3 Déficit Social.



Uno de los principales déficits en las personas con autismo, son las dificultades sociales que presentan. Estas se muestran de diversas formas. (Wing, 44). Las personas con autismo pueden mostrar poco o ningún interés por compartir, o estar interesados en las relaciones sociales, carecen de comprensión de las convenciones sociales (como sacarse la ropa en un cumpleaños). Se vinculan con algunos adultos

pero no con sus pares.

<http://www.entraamimundo.org/ec/>.

Lorna Wing hace una descripción más exacta de las características sociales que presentan los niños con autismo:

- Se comportan como si los demás no existieran.
- No acuden cuando se les llama, no responden si se les habla.
- Sus rostros pueden estar vacíos de expresión, excepto cuando estallan en un acceso de rabia, pena o alegría.
- Poco contacto visual, esto puede variar dependiendo del nivel de autismo.
- Se pueden apartar si se les toca.
- Si quieren algo que no pueden alcanzar, agarran de la mano o el brazo para poder conseguir lo deseado.
- No muestran interés o sentimiento si observan que la otra persona sufre o está triste.

- Parecen apartados, en un mundo suyo, completamente absortos en sus propias actividades sin objetivo.
- Cuando se les hacen cosquillas, se les columpia, se les hace rodar por el suelo o se les persigue pueden reír con gusto y mostrar gran placer.
- En la infancia, la deficiencia social es especialmente notoria en contraste con otros niños de la misma edad.
- Los niños pequeños con trastornos autistas son indiferentes hacia sus compañeros de juegos de grupo o de la escuela infantil, o bien se alarman ante ellos.
- No les gusta los tumultos de gente. (Wing, 44, 45, 46, 47).

2.4.4 Deficiencias en la imaginación.



Los niños/as con autismo no desarrollan los juegos imitativos sociales y las actividades imaginativas del mismo modo que los demás niños. Algunos nunca tienen ningún tipo de juego imitativo o este es muy pobre. Manejan los juguetes y otros objetos simplemente por las sensaciones físicas. A muchos les gusta la televisión y los vídeos, pero los tipos más populares de vídeos o programas de televisión (como Bob esponja, Spiderman, etc.). (Wing, 54,55).

<http://www.entraamimundo.org/ec/>

2.4.5 Actividades estereotipadas repetitivas, rutinas y apego a objetos.

Las formas más sencillas de estas actividades están en relación con sensaciones repetitivas. Tocar, oler, sentir, golpear ligeramente o arañar diversas superficies, escuchar ruidos mecánicos, mirar fijamente a las luces o a cosas brillantes, retorcer y girar las manos o algún objeto cerca de los ojos, observar cosas desde diferentes ángulos, encender y apagar luces, observar las cosas que giran o

remolinean, son ejemplos de conductas que se observan en personas con trastornos autistas.



Algunos tienen rutinas más elaboradas que ellos mismos inventan, como dar golpecitos en la silla antes de sentarse, ponerse de pie y dar tres vueltas durante el tiempo de una comida o llevar a cabo una secuencia complicada de movimientos corporales. El colocar los objetos en largas líneas, que no se pueden alterar, es una característica conocida de la conducta autista.

<http://www.entraamimundo.org/ec/>.

En niños mayores y en adultos, puede tomar la forma de una ordenación rígida de sus cosas, que nadie puede alterar. En otros casos las rutinas se derivan de una actividad iniciada normalmente por los padres, que, al haberlo hecho una vez de una determinada manera, deben continuar sin ningún cambio.



Los niños pueden llegar a estar apegados a ciertos objetos y negarse a separarse de ellos. Pueden ser juguetes corrientes, como muñecas o peluches, pero frecuentemente son rarezas tales como trozos de cuerda, hojas de acebo, cuadraditos minúsculos de negativos fotográficos, toallas, cobijas o piezas de plástico de colores brillantes. Algunos niños son coleccionistas de

<http://www.entraamimundo.org/ec/>. de detergentes, latas, botellas de plástico o palas de basura. Harán cualquier cosa para aumentar su almacén. (Wing, 56).

2.4.6 Movimientos.

a) Movimientos estereotipados.



Estos movimientos repetitivos e involuntarios, conocidos frecuentemente como «estereotipias», se dan en la mayoría de los niños con trastornos autistas y continúan muchas veces en la vida adulta. Incluyen tamborilear con los dedos, aletear con los brazos y las manos, saltar arriba y abajo, girar la cabeza, balancearse al estar de pie, muchas veces oscilando del pie de detrás al de delante, y hacer muecas con la cara. Muchos andan de puntillas.

<http://www.entraamimundo.org/ec/>

Estos movimientos de las manos, las extremidades y la cara son más aparentes cuando el niño o el adulto está emocionado, agitado o enfadado o está contemplando algo que absorbe toda su atención, como un objeto en movimiento. Por otro lado, si están ocupados en alguna actividad constructiva, los movimientos pueden ser mínimos o nulos. (Wing, 50).

b) Anomalías en el modo de andar y en la postura.

Algunos niños con trastornos autistas, especialmente aquellos que se ajustan a las descripciones de Kanner, son ágiles escaladores y capaces de caminar a lo largo de estrechas cornisas con un equilibrio perfecto y sin miedo. Otros niños, especialmente aquellos con la conducta descrita por Asperger, poseen movimientos lentos, sin mucha fuerza y pueden tener miedo de trepar. Casi todos los niños son inmaduros en la forma de moverse. Quizás corren de forma desmañada, con los brazos estirados. Pueden mantener los brazos, manos y dedos extendidos o doblados en ángulos peculiares. Los niños y los adultos pueden ser habilidosos y ágiles con los dedos, o pueden tener una mala coordinación de los mismos.

Tienden a hacer las cosas que quieren con rapidez y destreza, pero sus movimientos son torpes o desmañados cuando se les pide que hagan cosas que no les interesan. (Wing, 60).

2.4.7 Respuesta a estímulos sensoriales.



Respuesta a sonidos: Se puede creer que los niños pequeños con trastornos autistas son sordos, porque tienden a no responder cuando se les habla y pueden ignorar sonidos muy fuertes. Además, pueden encontrar algunos sonidos intensamente desagradables, y se cubrirán los oídos y se alejarán. En el mismo individuo se puede dar, el que ignore algunos sonidos, que esté fascinado con otros y que otros le angustien.

<http://www.entraamimundo.org/ec/>.

Estas respuestas a los sonidos, especialmente la hipersensibilidad, tienden a hacerse menos notorias al aumentar la edad y con el tiempo pueden desaparecer. (Wing, 62).



Respuesta a estímulos visuales: Las personas con autismo, especialmente los niños, pueden mostrar la misma tendencia a quedar fascinados, ignorar o angustiarse por estímulos visuales. En general, la respuesta de fascinación por las luces intensas es la más normal. Es interesante que algunos de los niños pequeños caminan, corren e incluso montan en triciclo, pareciendo que no miran adonde van, y pueden encontrar el camino en la oscuridad casi tan fácilmente como con luz. (Wing, 62).

Respuesta a sensaciones próximas: Este término se refiere al tacto, el sabor, el olfato, las vibraciones, el dolor y la temperatura; todos ellos implican un contacto directo con el cuerpo. Los niños parecen explorar el mundo por medio de estos sentidos durante mucho más tiempo de lo habitual. Pueden tocar, chupar y oler a las personas, así como los objetos. (Wing, 63).



Algunos niños muestran un desagrado evidente al ser tocados y rechazarán incluso las caricias más suaves y afectuosas. Unos pocos son hipersensibles a los olores. Temple Grandin, una autista adulta muy capaz, en su libro *Emergence: Labelled Autistic* escribió que, cuando era niña, sentía unas enaguas almidonadas como si llevara un alambre de espino.

<http://www.entraamimundo.org/ec/>

Por esto probablemente algunos niños pequeños se quitan la ropa en cuanto pueden o al menos los zapatos y los calcetines.

Paradójicamente, muchos de los niños parecen indiferentes al calor o al frío y querrán seguir llevando la ropa de invierno en verano o saldrán con poca o ninguna ropa en tiempo helado. Uno de los rasgos más sorprendentes del autismo es la indiferencia al dolor. Con la edad estas características tienden a disminuir. (Wing, 64).

Es sumamente importante que toda la comunidad educativa (padres, personal docente, administrativo, alumnos), conozcan qué es el autismo, por qué ocurre, quiénes y cómo son las personas con autismo. Todo ello les enseñará a comprender, aceptar y a vivir en armonía a quienes se les ha catalogado con autismo. (Geanina Ávila).

Capítulo III



Imágenes predeterminadas de Microsoft

3. Asesoramiento y apoyo colaborativo entre profesores.

Por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerlos, fomentar las amistades, adaptar el currículum y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia, es vital que los adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr la inclusión social satisfactoria” (Stainback y Stainback, 1999). Citado por: (Carmen Gallego, 5).

La educación inclusiva implica un gran cambio escolar. El cual se debe llevar a través de un proceso inmediato y a largo plazo. Los educadores forman parte importante y decisiva de este proceso; pues son ellos quienes ejecutarán y pondrán en marcha, directamente en el aula mencionado proceso. De ellos, especialmente dependerá el éxito o fracaso de la inclusión, pues son quienes pondrán en marcha el desafío inclusivo.

En la actualidad, varias escuelas dicen ser parte de una educación inclusiva. Generalmente los proyectos educativos cuentan con un aula de apoyo o de recursos. En donde, el profesional se encarga de sacar al niño/a con “problemas” y llevarlo al aula de apoyo (lugar donde van los que necesitan “igualarse” o necesitan una educación diferenciada).



De manera, que el niño/a queda excluido nuevamente del sistema escolar. Penosamente, la maestra de aula delega al niño/a a un profesional especializado. El mismo, se convierte en el experto que soluciona todos los “problemas”. Sin embargo, al excluir al niño/a del sistema escolar, nacen otras nuevas y más grandes dificultades, como son: el resto de compañeros empiezan a preguntarse “¿Por qué “Juanito” va a otra aula y yo no?” Probablemente el niño piense en dos opciones.

La primera “Juanito” va, porque ha sido castigado. La segunda es “Juanito” va porque los maestros tienen preferencia por él y le dejan ir a jugar en otra aula.

Por otro lado, el niño/a asiste al aula de apoyo en horas de clases por lo cual pierde experiencias académicas y sociales que ocurren en el aula de clases. El niño o niña se puede sentir excluido de su grupo-clase. La maestra de aula delega la función de trabajar en las dificultades del niño/a a otra persona que aparenta estar más capacitada. De esta forma se crea escalafones dentro de una escuela que se hace llamar inclusiva ¿acaso en la escuela inclusiva no todos están en la misma condición y oportunidad? Estas y muchas otras preguntas más surgen cuando hay exclusión en una escuela que desea convertirse en inclusiva.

Probablemente, la solución está en un apoyo entre maestros, en una forma más solidaria y colaborativa. Donde cada uno de los profesores a través de su función, profesión, conocimientos y experiencia, puedan colaborar y actuar a favor de un aula donde se respete el principio inclusivo de la no segregación.

La formación entre maestros es fundamental dentro del proceso de inclusión. Gracias a ésta, ellos tendrán las herramientas necesarias para trabajar en sus aulas. Mencionada formación fluye de mejor manera cuando se desarrolla a través del apoyo de un equipo. Es necesario e imprescindible que los maestros no se sientan solos y desamparados cuando han tomado el reto de fomentar una educación inclusiva.

El asesoramiento y el apoyo entre profesores pueden introducir una cultura colaborativa en los centros y ésta a su vez favorecer la capacidad de los



centros para reducir la exclusión social. Esto supone asumir que la planificación y el desarrollo de las escuelas y aulas inclusivas depende del trabajo colaborativo entre profesores y servicios de apoyo. Y la colaboración, va a presentarse como una estrategia inclusiva por excelencia. (Gallego, 5).

Con la implementación de este programa de apoyo se pretende crear una comunidad educativa de personas que debaten, colaboran entre sí, aprenden unos de otros y empeñan procesos para favorecer la inclusión educativa de los niños con autismo específicamente. Con ello, se creará una relación entre maestros como un proceso interactivo, la interdisciplinariedad como riqueza educativa, la generación de soluciones y herramientas concretas y contextualizadas para incluir al niño/a con autismo. A continuación se analizará la asesoría y el apoyo colaborativo, como prácticas inclusivas.

3.1 Asesoría y apoyo colaborativo.

La asesoría y el apoyo colaborativo le permiten al maestro de aula capacitarse para poder atender a la diversidad existente. El mencionado apoyo le brinda al maestro herramientas importantes para desarrollarse como un maestro inclusivo. Además, el pensamiento que se desarrolle acerca de una educación inclusiva, es una de las bases fundamentales dentro del proceso de inclusión educativa, como se menciona a continuación:

“Las limitaciones de nuestro pensamiento sobre temas de desigualdad e injusticia condicionan nuestra actuación como docentes, muchas veces más que las causas públicas externas. Si este pensamiento está en nuestro interior el éxito será muy difícil. Podemos estar hablando de inclusión pero en el fondo de nuestra conciencia estar en la exclusión” (Sánchez, 142).



3.1.1 La asesoría como apoyo:

Durante años la asesoría ha sido desempeñada por inspectores, supervisores, Dirección de Educación, directores de los establecimientos, etc.; estableciendo de este modo relaciones jerárquicas con los maestros. Donde estos se tornan necesitados e incapaces para resolver problemas y los asesores se convierten en expertos que manejan el tema a la perfección. Sin embargo, a través de varias investigaciones, se concluyó que la asesoría antes impartida era escasa, poco contextualizada y con pocos resultados. Pues, se empleaban como solución recetas que habían dado frutos en otros lugares, pero cuando no se toma en consideración el contexto la “receta” no funciona. Ello conlleva a inhibir la capacidad de razonar, buscar, proponer y ejecutar ideas creativas, por parte de los maestros. Es por ello que es sumamente importante que el asesor dialogue, escuche, pregunte, observe y establezca soluciones junto con el maestro implicado. De esta manera, la asesoría estará mejor encaminada. Dentro del campo de la educación inclusiva, los maestros dicen no estar capacitados y necesitan de un asesor que los apoye. De forma que asesor y maestro deben trabajar en equipo y apoyar al niño dentro del aula. Para una mayor ejemplificación de la asesoría como apoyo se redactará un suceso real que ocurrió en una escuela inclusiva:

Sebastián es un niño con autismo, nuevo en la institución. La maestra está muy preocupada, pues expresa que el niño se escapa constantemente del aula, molesta a sus compañeros, presenta berrinches y no realiza las actividades en el aula. La maestra se acerca a la persona encargada de apoyo para pedir consejo. Inicialmente, la tutora de aula exigía soluciones y recetas para seguir las. A medida que contaba las dificultades presentadas ella proponía ideas para trabajar y conjuntamente con la maestra de apoyo se sintetizaba las actividades a realizarse. A través, del mencionado trabajo en equipo se revisó bibliografía y se estableció un plan de intervención. La maestra expresó sentirse más aliviada y con confianza para regresar por más apoyo. Explícitamente indicó: “ya no me siento sola y asustada, ahora estoy apoyada y con ánimo para continuar”.



Una asesoría bien encaminada es en realidad un apoyo para las maestras. No obstante, cuando ésta se establece en relaciones de “expertos” versus “inexpertos”, la misma asesoría puede ser interpretada como impuesta, incómoda y poco productiva.

A partir de todo lo tratado es necesario realizar la siguiente pregunta: ¿qué función tiene el asesor? En este sentido Fernández (1997) citado por (López, 6) afirma respecto a la labor del asesor:

Facilitar la recuperación de la capacidad de pensamiento crítico es el desafío que enfrenta el tipo de asesoramiento que he intentado presentar. Su destino en éste intento está profundamente ligado a tres puntos cruciales de la capacidad asesora: (a) Haber sido capaz de captar los núcleos de la dramática institucional, (b) ser capaz de traducir esa comprensión en una propuesta interpretativa posible de ser recibida porque es dicha en ese mismo lenguaje dramático, (c) estar disponible para retirarse del campo en el momento en que el colectivo institucional da indicación de haber retomado su movimiento instituyente. (López, 6).

Además, el asesor debe ser capaz de involucrar al profesorado de forma activa en la toma de decisiones y la ejecución de las mismas.

3.1.2 Principios básicos del asesoramiento.

A continuación se planteará una serie de "reglas del buen hacer" que es importante aplicar:

Transparencia y claridad. Es preciso transparencia y claridad sobre el contenido del asesoramiento, pero también sobre el propio proceso a desarrollar, las relaciones a mantener, el uso de la información, etc. Es necesario, asumir la necesidad de información fluida y clara que garanticen la clarificación de roles, adecuada retroalimentación y funciones (en el mismo). Los participantes en ese



proceso deben saber qué se espera de ellos, hacia dónde se dirigen. A menudo como parte de esa transparencia y claridad se precisan pactos y acuerdos sobre la confidencialidad o no de ciertas informaciones, sobre el acceso y uso de la información, sobre el respeto a puntos de vista o situaciones individuales.

El proceso de asesoramiento exige aceptar y valorar el conocimiento y destrezas que los colegas en la escuela tienen. Por tanto ha de plantearse el asesoramiento más como un proceso de reconstrucción y desarrollo de planteamientos, actitudes, experiencias o prácticas existentes, que como un proceso de reemplazo o de cambio total ajeno a la realidad de partida. Esta condición da cuenta, además del valor reconocido al conocimiento generado en la institución, de otro importante dato al considerar el rol del asesor. Lejos de prescribir y dictaminar cambios desde arriba éste ha de estar dispuesto y preparado a aprender en ese proceso, a "escuchar" las necesidades de los otros (qué quieren y necesitan), a diseñar procesos de acción atentos a esas necesidades y fundamentados en las posibilidades y recursos de los profesores.

Una acción asesora ha de huir de las prescripciones saludables (Selvini Palazzoli) ello hace referencia a consejos prematuros, obvios y por lo tanto también inocuos pero frecuentemente inútiles y que, por lo tanto, distraen de la búsqueda de una solución significativa. Decir a un profesor que para que sus alumnos trabajen ha de "motivar" a los niños es un consejo tan obvio como inútil. Plantear a los profesores que para avanzar en sus metas "deben colaborar" es una propuesta con la que probablemente todos estaríamos de acuerdo, pero que difícilmente sirve para guiar acciones específicas o propuestas concretas en la práctica de los profesores.

La acción asesora tenderá a centrar la actuación reforzando los aspectos, situaciones o dimensiones positivas de aquello o aquellos que participan en el proceso de asesoramiento. Si hacemos valoraciones explícitas del esfuerzo realizado por alguien, si consideramos sus acciones o simplemente intenciones, estamos colocando a los interlocutores en una situación de aceptación y seguridad. Lo contrario, la crítica exacerbada y los reproches, colocan al asesor



en una posición de experto que probablemente desencadene en el interlocutor una reacción de defensa y autoprotección contra el proceso de asesoramiento. Por lo tanto la asesoría será rechazada para una próxima ocasión.

El proceso de asesoramiento ha de ser necesariamente un camino de ida y vuelta. Un punto crucial en el proceso de asesoramiento es el compromiso de los profesionales respecto al uso de la información que se va generando en ese proceso asesor. El óptimo funcionamiento del proceso exige que en todo caso, y sin excepciones, los análisis y lecturas que se hagan del proceso, o del grupo con el que se esté trabajando, sean devueltos a los protagonistas de esos grupos. Con este principio, se permite realizar un monitoreo permanente de la asesoría, lo que conlleva a la consecución de mejores resultados, pues las estrategias que no funcionan se pueden ir corrigiendo en la marcha.

Un requisito más: retroceder, dar un paso atrás cuando ya no se es necesario. Es decir, estar disponible para retirarse del campo en el momento en que el colectivo institucional así lo manifieste, en el momento en que el grupo con el que se trabaja es autónomo para afrontar su propia situación. (López, 14).

Sin embargo, la asesoría debe ir más allá de lo mencionado hasta ahora, es necesario que la asesoría cobre protagonismo no en una sola persona, sino en un grupo de maestros que trabajan colaborativamente para apoyarse unos a otros. Los Grupos de Apoyo entre profesores es una buena forma de fusionar asesoría y apoyo. La cual va dirigida directamente a los profesores e indirectamente a los estudiantes.

3.2. Grupos de apoyo entre profesores (GAEP).

Existen varias estrategias de apoyo, sin embargo, para la presente investigación trataremos la que mejores y mayores resultados han obtenido. Esto es, los Grupos de Apoyo Entre Profesores (GAEP).

Los Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEPs), constituyen un modelo de asesoramiento desarrollado desde el marco de las teorías del desarrollo



organizativo, consistente en la creación de pequeños grupos de compañeros de un mismo centro que trabajan conjuntamente sobre problemas planteados por sus colegas. Se convierte en un apoyo a profesores e indirectamente a los alumnos y a la institución (Parrilla y Daniels, 15).

Lo novedoso de esta modalidad de apoyo estriba precisamente en la posibilidad que brinda ofrecer el asesoramiento desde dentro de la escuela a través de un enfoque contextualizado y solidario. Esta estrategia de apoyo interno es un soporte importante a la hora de incluir a niños con autismo. Gracias a la misma, los maestros podrán acercarse a un grupo de apoyo que les permita resolver inquietudes; las cuales irán surgiendo en la práctica. “Los Grupos de Apoyo entre Profesores crean precisamente un foro en el que los profesionales de la educación comparten, tratan y resuelven problemas inmediatos e individuales que surgen a los profesores en la realidad cotidiana de sus aulas” (Parrilla, Daniels, 23).

Mencionado grupo está compuesto por tres profesores, el profesor de apoyo, un profesor experimentado y un profesor que represente a la población más joven del centro. (Parrilla, Daniels, 23). Quienes deben presentar los siguientes requisitos:

- El primer maestro es el profesor de apoyo que para el caso de la presente investigación, de preferencia debe ser un educador/a especial con experiencia y capacitación en el trabajo de niños con autismo. A modo preferencial, puede ser un especialista en educación inclusiva.
- El segundo maestro/a debe ser una persona con años de experiencia en el centro. Además, para el caso de estudio debe, preferentemente, haber tenido la experiencia de haber incluido en su aula a un niño con autismo. Este maestro/a aportará considerablemente con sus experiencias y vivencias.



- El tercer maestro/a debe ser aquel que represente a la población más joven, un profesor/a novel. Quien con ideas nuevas y frescas aporte de forma significativa en el grupo.

3.2.1. Etapas del proceso para la formación de GAEPs.

Una primera etapa de formación inicial una vez constituidos los grupos con los detalles antes mencionados. Suele ser un período relativamente corto de formación sobre los propósitos y metodología de trabajo del grupo. En la formación, los miembros del grupo desarrollan y participan en simulaciones de procesos de análisis y definición de problemas, de selección y decisión de objetivos de intervención, así como en simulaciones y actividades de planificación y evaluación de las estrategias de intervención. Además, se revisa modos de comunicación asertiva y no asertiva.

Una segunda fase es de publicidad o preparación de la puesta en marcha, y se dirige a los profesores del centro en la que se informa que va a crearse el grupo de apoyo entre profesores. En esta etapa los grupos diseñan y desarrollan actividades creativas y diferentes, en los distintos centros, encaminadas a conseguir ese objetivo: posters, folletos informativos, carteles, etc. suelen diseñarse y diseminarse por los grupos en zonas estratégicas de paso y estancia (pasillos, sala de profesores) del centro. Junto a estas actividades, suelen convocarse reuniones tanto formales (claustros, reuniones de ciclo) como informales (hora del café, recreos, etc.) dirigidas a los profesores del centro para informar de las metas, sentido y funcionamiento del grupo.

Una tercera fase la constituye la denominada etapa de desarrollo, en la que los grupos funcionan y celebran reuniones con los profesores demandantes. Esas sesiones de apoyo se establecen semanalmente o cada quince días, y se rigen por los principios y estrategias del trabajo colaborativo en el análisis y estudio de los casos que abordan. El horario que cada GAEP suele establecer está en función de la disponibilidad que tenga el profesorado para acudir al Grupo. Normalmente en cada sesión de apoyo se trata un sólo caso. Esta suele durar como mínimo de 30 a 45 minutos.



Una vez reunido el grupo de Apoyo con el profesor, la metodología de trabajo en las sesiones de apoyo se desarrolla generalmente a través de estrategias de resolución colaborativa de problemas. En líneas generales el trabajo de los GAEPs ante una demanda se orienta a través de un esquema indicativo que aglutina los siguientes elementos:

- Planteamiento del problema por un profesor.
- Definición y acercamiento al problema entre todos.
- Análisis del problema y búsqueda de estrategias de solución.
- Negociación con el profesor de la/s estrategia/s a emprender.

Este es el proceso a seguir en cuanto a la inserción de un GAEP en la escuela inclusiva. (Gallego, 11).

3.2.2 Beneficios del GAEP:

La colaboración permite a los profesores buscar respuestas a las diversas necesidades de los alumnos a través de un proceso en el que se comparte la experiencia y contribuciones de cada profesional.

La colaboración facilita el abandono del modelo de burocracia profesional dominante en muchas escuelas y la adopción de un modelo de resolución colaborativo de problemas que promueve la construcción de un conocimiento colectivo que a la vez facilita la creación de respuestas personalizadas para los alumnos

Los agrupamientos colaborativos promueven sentimientos de seguridad, confianza, libertad, autonomía y pertenencia al grupo entre los profesores.

Por último, los profesores que introducen en sus aulas la colaboración como estrategia de aprendizaje entre alumnos, señalan el valor de ofrecer pautas de colaboración a alumnos que tendrán que sobrevivir en una sociedad global e interdependiente. Donde ha cobrado importancia la colaboración. (Thousand, Villa, Paolucci-Whitcomb y Nevin citados por: Gallego, 11).



Como se puede apreciar los GAEPs funcionan extraordinariamente en los centros de educación. Con ellos, cuando un profesor que incluye a un niño con autismo, presenta alguna dificultad en el proceso de inclusión podrá recurrir a este grupo de apoyo. El cual, le ayudará a establecer un plan de intervención. De esta forma se apoyará al maestro y la inclusión del niño o niña con autismo. Convirtiendo una escuela regular en una escuela cada vez más inclusiva.



CAPÍTULO IV

4. Fundamentos teóricos del método TEACCH y su aplicación en el aula inclusiva.

Comúnmente se cree que el niño incluido con autismo, es quien debe adaptarse al entorno. Por tanto, debe cumplir ciertos requisitos previos para ser incluido. Sin embargo, cuando se habla de inclusión, la escuela es la que debe adaptarse, modificarse y flexibilizar metodología, currículo, materiales, evaluación, etc. Con ello, la escuela estará preparada para recibir a niños con autismo; como se indica a continuación: “No es la escuela la que selecciona a los niños en base a unos modelos preestablecidos. Son los niños, con sus circunstancias, sus posibilidades y sus limitaciones, los que nos exigen construir una escuela a la medida de sus necesidades” (Rodríguez, 67).

Los maestros y todo el entorno escolar deben construirse en base a las necesidades y potencialidades de los estudiantes. De ahí la importancia de buscar métodos de enseñanza que se ajusten las habilidades de los niños con autismo. Varias investigaciones dicen que la gran mayoría de niños con autismo tienen un desarrollo visual bastante desarrollado. Por ello, se ha creado una serie de métodos de trabajo basados en la presentación de materiales visuales. A continuación analizaremos los fundamentos teóricos de uno de estos métodos, denominado TEACCH. El cual, puede ser adaptado para trabajar en un aula inclusiva.

4.1 Descripción del método Teacch.

El programa para el Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y discapacidades de Comunicación relacionadas TEACCH (“Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children”) proporciona, desde hace 40 años, diferentes servicios para las personas con autismo.



Su fundador, Eric Schopler, profesor en la unidad de psicología de la Universidad de Nord Chapel (Carolina del Norte), ha desarrollado, a través de numerosas publicaciones en “The TEACCH Division”, diversas programaciones y una metodología de enorme influencia en el trabajo con las personas con autismo. (Martín, 87).

UNC, <http://teacch.com/research>.

El programa TEACCH ha sido reconocido nacional e internacionalmente, a la vez que ha sido holgadamente considerado como un notable programa modelo, el cual ha servido como muestra para el establecimiento de programas similares a lo largo y a lo ancho de todo Estados Unidos y muchos países extranjeros. En 1972, TEACCH se convirtió en el primer programa en recibir el respaldo de la Sociedad Americana de Autismo. Ese mismo año, TEACCH recibió el Premio Logro de Oro de la Asociación Psiquiátrica Americana por su productiva investigación acerca de los desórdenes en el desarrollo y la efectiva aplicación clínica de esa investigación. En 1985, Eric Schopler recibió tanto el Premio a la Distinción Profesional por sus Contribuciones al Servicio Público de la Asociación Psicológica Americana, como el Premio Gardner por su extraordinaria contribución al bienestar humano, el único honor que en toda la extensión del estado se otorga a miembros facultativos de la Junta de Gobernadores de la Universidad de Carolina del Norte. Cabe mencionar, entre otros premios que han honrado tanto a TEACCH como a la facultad, el de Investigación en Salud Mental Hargrove de 1988, el de la Fundación J.M. a la Excelencia en Programas Vocacionales de Servicios de Trabajo Comunitarios de 1989, y el Premio al Servicio Público del Gobierno de Carolina del Norte otorgado a Eric Schopler en 1993. (TEACCH, University of North Carolina, <http://www.autismomexico.com>).

El método TEACCH propone que el aprendizaje surja a través de adaptaciones de entornos y actividades que se apoyen en aspectos cognitivos preservados e



incluso muy desarrollados tales como el procesamiento visual, los intereses especiales (sobre todo en el aspecto de apego a rutinas) y la memoria mecánica (asociativa, sin formar categorías). La filosofía de este programa se basa en los rasgos principales que encontramos en los niños con autismo (percepción visual, apego a las rutinas e intereses especiales) y su ajuste a las necesidades individuales.

4.1.1 Objetivos del método TEACCH:

Objetivo General:

- El objetivo primario es desarrollar habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas. Además, se pone especial énfasis en los planes individualizados para ayudar a las personas con autismo y a sus familias a vivir juntos en forma más efectiva, reduciendo o removiendo los comportamientos autistas.

Objetivos específicos:

- Desarrollar formas especiales en las cuales el niño pueda disfrutar y comprender a otras personas y vivir más armoniosamente en casa.
- Incrementar la motivación y la habilidad del niño para explorar y aprender, pues el método está adaptado a las habilidades visuales de los niños con autismo.
- Mejorar el desarrollo de las funciones intelectuales. Los maestros evalúan las habilidades de aprendizaje del niño y diseñan métodos de enseñanza y estrategias en secuencias evolutivas adecuadas para mejorar las habilidades sociales, comunicativas y de supervivencia del niño.
- Superar los impedimentos en áreas motrices finas y gruesas a través de ejercicios físicos.



4.1.2 La enseñanza estructurada en el método TEACCH.

Una enseñanza estructurada a nivel temporal y la estructuración del entorno son los enfoques más importantes del programa TEACCH. La disposición del aula debe estar físicamente organizada de forma que permita al alumno entender mejor el entorno y lo que se espera de él. Las tareas están también organizadas en el espacio y en el tiempo de manera que el niño pueda predecir y entender su secuencia. Las tareas, preparadas individualmente de acuerdo con la atención que puede ofrecer el niño, se planifican para periodos bien definidos con un principio y un final muy claros. Las tareas son ampliadas y ajustadas a la capacidad de atención del niño hasta que complete su plan de trabajo.

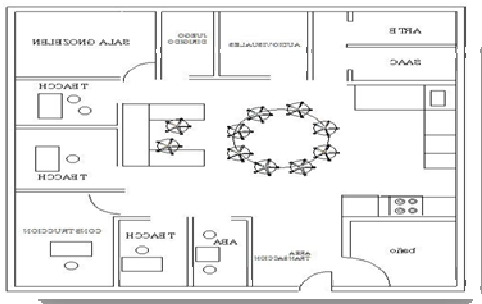
De acuerdo con la metodología de Schopler (pág. 31), la enseñanza estructurada necesita:

- Disposición física del aula organizada. Los niños con autismo tienden a presentar conductas disruptivas cuando existe un ambiente caótico, pues existe sobre-estimulación.
- Estructura visual a modo de agendas visuales (p.ej. programas diarios o pistas visuales).
- Gestión de problemas de comportamiento; es decir adecuado manejo de conductas disruptivas (berrinches, gritos, llanto, agresión física, autoagresiones, etc.)
- La implementación de un sistema de comunicación expresivo y receptivo en base a ayudas visuales (fotos, pictogramas, objetos).
- El desarrollo de un plan de intervención individualizado para que los padres y profesionales puedan evaluar los progresos del niño.

4.1.2.1 Los 6 componentes principales de la enseñanza estructurada:

Schopler (pág. 2, 3, 4), indica que existen seis componentes básicos de la enseñanza estructurada utilizada por el método TEACCH.

a. Organización física



Es importante que exista una adecuada disposición física de una sala o espacio utilizado para enseñar, trabajar o vivir actividades. El énfasis se pone en áreas sistemáticas, visualmente nítidas y delimitadas para actividades específicas. Esto

permite a los alumnos identificar y recordar actividades que se producen allí. La organización física mejora la capacidad de los alumnos con autismo para comprender y actuar eficazmente en sus entornos. Los niños/as con autismo tienen dificultades para distinguir entre eventos diferentes. Un aula claramente organizada subraya las actividades específicas y refuerza los conceptos importantes.

Otro aspecto necesario para la construcción de una adecuada estructura es la organización visual de un aula. Esta ayuda a los alumnos con autismo a centrar la atención en los aspectos más relevantes de sus tareas. Estos alumnos a menudo se distraen por lo que ven o lo que oyen, lo que hace que les resulte difícil identificar o atender a pistas relevantes. El bloqueo de tantas imágenes y sonidos extraños como sea posible puede ayudarles a centrarse en las dimensiones más relevantes de sus actividades. Las mamparas de separación pueden reducir las distracciones visuales y auditivas. Las estanterías de libros, la distribución de las áreas de trabajo alrededor del aula y el uso mínimo de decoraciones en las paredes cercanas a las áreas de estudio individuales son otras maneras de reducir las distracciones. Resulta útil tener áreas de estudio cerca de las

estanterías o armarios de manera que los materiales de enseñanza sean fácilmente accesibles.

El espacio o estructura de aula apropiados varían dependiendo de la edad y del nivel de desarrollo de los alumnos. Para los niños de preescolar, las áreas de aprendizaje pertinentes normalmente incluyen juego, trabajo individual o independiente, grupo de destrezas sociales, juego exterior, aseos y destrezas autónomas. Para alumnos en edad escolar, se utilizan otras zonas similares a las de los niños más jóvenes, recalcando las necesidades de este grupo de edad. Estas incluyen una zona de tiempo libre y de destrezas de autoayuda. Para los adultos que viven en un hogar de grupo, las actividades con frecuencia se dividen por salas casi como en cualquier hogar, pero todavía pueden resultar útiles algunas delimitaciones visuales dentro del espacio.



Las necesidades únicas de cada alumno pueden facilitarse a través de la estructura física. Es decir cuando los niños trabajan independientemente, es necesario que se ubique un lugar dentro del aula que les permita trabajar solos y sin distracciones. Por ejemplo, un pupitre puede estar delante de una pared desnuda con trozos de cinta en el suelo que indica el lugar en el que se coloca la silla cuando el alumno está trabajando.

(Freemantles, <http://www.freemantles.surrey.sch.uk/approaches.htm>)



b. Área de transición

El área de transición es el lugar donde se colocan todas las agendas que organizan visualmente el día de los niños/as con autismo. Los alumnos acuden allí para saber cuál será su próxima actividad, lo que les permite orientarse para el cambio.

(Boto, 32).

Las áreas de transición son una forma concreta, a través de esquemas visuales de introducir una continuidad en los muchos cambios que se producen durante la jornada escolar. Son un segmento importante de la estructura física que impide y reduce una de las fuentes comunes de agitación y problemas de comportamiento en el autismo.

c. Programas o agendas visuales.

Los programas ayudan a los estudiantes a prever y predecir las actividades. Los programas explican qué actividades se van a producir y en qué orden. Los programas visualmente claros ayudan a los alumnos con autismo a:

1. Reducir los problemas de deficiencia de memoria o atención;
2. Reducir los problemas de tiempo y organización;
3. Compensar los problemas de lenguaje receptivo, que también provocan obstáculos para seguir las instrucciones verbales;
4. Fomentar la independencia del alumno, especialmente de interacciones negativas con el profesor sobre la necesidad repetitiva de saber que viene a continuación;
5. Las agendas ayudan a aumentar la motivación en los niños, mediante recordatorios visuales. Esto quiere decir que cuando la maestra organiza la agenda, se debe colocar una actividad agradable para el niño/a, después de una actividad poco motivante. De esta manera, el niño deseará cumplir la actividad poco motivante para realizar la siguiente acción.

Conforme los alumnos aprenden a seguir un programa, también aprenden a seguir instrucciones de una forma más independiente. Estas son destrezas necesarias para funcionar en instalaciones comunitarias para adultos, y los programas pueden utilizarse más fácilmente cuando es necesario en entornos para adultos.

- **Tipos de programas**



En un aula de TEACCH, normalmente se utiliza simultáneamente dos tipos de programas: el programa general del aula y los individuales que resumen el día para toda la clase. Muestran los horarios generales de trabajo y de descanso. El programa general del aula es relativamente constante de una

semana a otra excepto cuando requiere ajustes por viajes al exterior, acontecimientos especiales o actividades comunitarias.

Este programa normalmente se coloca de forma que todo el mundo lo vea y lo utilice. El formato puede ser escrito o ilustrado con imágenes o dibujos que representen cada actividad. Esos programas gráficos pueden disponerse de arriba a abajo o de izquierda a derecha.

Los programas individuales ayudan a los alumnos a entender y recordar qué deben hacer durante las actividades enumeradas en el programa general. El programa puede basarse en una palabra o en un dibujo. El alumno saca el dibujo relevante del sobre de su programa, lo lleva al lugar donde se realiza la actividad y coloca la imagen en un bolsillo o sobre similar. El alumno entonces pasa al siguiente elemento del programa. El niño está ya listo para coger el siguiente elemento del programa.

d. Sistemas de trabajo.



El sistema de trabajo informa a los alumnos sobre qué hacer cuando están en sus áreas de trabajo independientes. Este aspecto o enseñanza estructurada es esencial para que los alumnos aprendan cómo trabajar de forma independiente de la supervisión del maestro. Los sistemas de trabajo ayudan al niño a saber qué se espera de ellos durante una actividad, maneras de organizarse sistemáticamente, y cómo completar sus tareas. Indican:

- a. Las tareas que se supone que los alumnos deben realizar;
- b. Cuánto hay que hacer;
- c. Cómo saben los alumnos cuando han terminado.

Los sistemas de trabajo pueden diseñarse para alumnos de todos los niveles de desarrollo dependiendo de un uso graduado de la complejidad simbólica. En niveles inferiores de desempeño se usan directamente los objetos. Los niveles siguientes implican el uso de códigos de color, imágenes, números y palabras escritas.



Cada uno de los ejemplos de sistema de trabajo mostrados anteriormente pueden ser individualizados en relación con las necesidades educativas y el nivel de comunicación de cada alumno. El principal factor de limitación es el conocimiento por parte del maestro de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos y de

la mejor manera de traducir estas para que encajen en un sistema de trabajo-estudio. Este mismo sistema puede adaptarse para adultos que vivan en la comunidad o en un hogar de grupo.

e. Organización de tareas:

La organización de tareas es el cuarto componente principal de la enseñanza



estructurada. El sistema de trabajo le ofrece al alumno información visualmente clara sobre qué implica la tarea de aprendizaje, cuántas cosas hay que hacer, cuántas cosas se han hecho ya y el resultado que se espera. La organización de materiales proporciona

unas directrices visuales claras sobre la relación de posición entre las piezas y la consecución de la tarea. Esas plantillas, planos, cajas o bandejas son útiles para los alumnos porque ofrecen instrucciones de una manera más fácil de entender. Clarifican los requisitos de las tareas, sus secuencias, los conceptos relevantes y otras directrices importantes.



Una ventaja importante del diseño apropiado de las plantillas es que son mecanismos para enseñar a los alumnos a buscar las instrucciones. De igual importancia es el hecho de que las plantillas, como los demás componentes de la enseñanza estructurada,

pueden adaptarse a los distintos niveles de funciones de desarrollo, y también pueden individualizarse de acuerdo con las necesidades de cada alumno. Como en los demás componentes estructurales, estos pueden incluir objetos, imágenes, colores, número o palabras.



Las variaciones individuales de estas plantillas se realizan fácilmente dependiendo de la evaluación educativa y de los requisitos de currículo de cada



alumno. Las plantillas normalmente van de izquierda a derecha, pero también pueden presentarse de arriba hacia abajo, indicando la secuencia a seguir.

4.1.2.2 Otros conceptos de enseñanza estructurada:

1. Instrucciones

Las instrucciones pueden darse tanto de forma verbal como no verbal. El modo decidido de comunicación del profesor deberá ser el que se comunique más claramente con cada alumno. Para las instrucciones verbales, a menudo, significa utilizar un lenguaje mínimo. Las instrucciones también pueden darse con gestos y pistas contextuales, facilitadas por las estructuras visuales comentadas con anterioridad.

2. Pistas

Las pistas del profesor pueden ser útiles, especialmente cuando se enseñan nuevas tareas. Nuestros alumnos aprenden más eficazmente cuando completan una tarea con precisión, porque su aumento de competencia no sólo refuerza el proceso de aprendizaje, sino también la sensación de confianza del alumno. Pueden ser útiles diferentes tipos de pistas dependiendo del nivel de comunicación. Las pistas físicas se utilizan para orientar las acciones de los alumnos hacia la consecución de una tarea.

El acompañamiento de las instrucciones verbales con gestos que sirven como pistas, con frecuencia aumenta la comprensión del alumno. Antes de dar la pista es importante contar con la atención del alumno. Esto no significa que haya que establecer contacto visual.

Las pistas también pueden ser gestuales como señalar con el dedo. Modelar o demostrar cómo se hace algo es otro tipo de pista.

3. Refuerzos

Los alumnos con autismo no siempre están motivados para el trabajo. Los maestros deberán descubrir qué motiva a sus alumnos (comida, juguetes, etc.).

Los refuerzos deben utilizarse sistemáticamente si queremos que sean herramientas de enseñanza eficaces. La frecuencia, así como el tipo de refuerzo,



deben ser individualizados; algunos alumnos necesitan un refuerzo continuo, mientras que otros sólo lo necesitan de forma intermitente. Los refuerzos deben seguir inmediatamente al comportamiento o destreza aprendidos. (Martín, 89-98).

4.2 Adaptación del método TEACCH a un aula inclusiva.

Sin duda alguna, el gran apoyo visual y de estructura tanto temporal como espacial que posee el método TEACCH; es de gran importancia a la hora de incluir a un niño/a con autismo en un aula inclusiva de una escuela regular. Por ello, se quiere rescatar aspectos relevantes y adaptarlos al aula de pre-escolar de la Unidad Educativa Verbo. Mencionada Institución en el año lectivo 2009-2010, a través del ímpetu de una madre de un niño con autismo Verónica Peralta acompañada por profesionales en el área, Lcda. Geanina Ávila. Deciden formar un programa de inclusión educativa denominado “Alcanzando Potenciales”, el cual es presentado a los directivos de la Institución. Quienes se comprometen a apoyar al programa y asumen el reto de construir una educación más incluyente y solidaria para las personas con autismo y sus familias. En aquel año se recibió un niño con autismo leve en pre-básica, un niño con autismo leve en primero de básica, un niño con autismo de leve a moderado en segundo de básica y un niño con autismo moderado en tercero de básica. De tal forma, que en el año lectivo 2009-2010, se incluyó a cuatro niños. Por esta razón, se realizará un protocolo de intervención con las respectivas adaptaciones del método aplicadas al aula inclusiva en la Unidad Educativa mencionada.

4.2.1 Protocolo de intervención para un aula inclusiva adaptada para un niño/a con autismo.

4.2.1.1 Adecuaciones físicas del aula.

Las adecuaciones físicas a realizarse no implican una transformación completa del aula. Sin embargo, existen algunos aspectos que son necesarios para que el niño con autismo se sienta cómodo, de esta manera se favorecerá el aprendizaje a nivel cognitivo y social. A continuación se expone las adaptaciones pertinentes:

- Implementación de un ambiente gráficamente identificable. Esto quiere decir que se debe colocar pictogramas en los espacios a utilizarse. Por ejemplo: en la puerta del aula de computación se deberá colocar un pictograma acorde al espacio.



- Cambios en el mobiliario como: poca estimulación visual. Las aulas no deben estar demasiado decoradas, pues la decoración excesiva funciona como distractor. Generalmente los niños con autismo tienen dificultades en la atención, colocar distractores, ahondará más estas dificultades.
- Otro aspecto importante es que el aula no debe tener colores demasiado fuertes como un naranja, amarillo brillante, rojo, etc. pues a algunos niños con autismo les molesta este tipo de colores. Por el contrario, el aula debe estar pintada de colores bajos en tonalidad como blanco, verde pastel, celeste, etc. Es necesario considerar este aspecto pues, los niños/as con autismo pueden negarse a ingresar a un aula que cause malestar en ellos.
- La ubicación física del aula debe ser lejos de fuentes sonoras destructoras, ya que como se revisó en el capítulo II, los niños/as con autismo presentan hipersensibilidad auditiva. Un aula demasiado ruidosa puede llegar a molestarles. En ocasiones, los compañeros del niño/a con autismo hacen demasiado ruido. Una forma de disminuir el mismo puede ser estableciendo juegos para que los niños/as hagan silencio. Por ejemplo: se



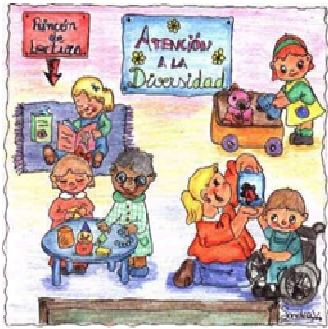
puede colocar un semáforo, cuando el semáforo esté en rojo los niños inmediatamente deberán hacer silencio. Para realizar esta actividad en el aula es importante que la maestra inicialmente explique a la clase que el niño/a con autismo no le gusta el ruido. Por lo tanto, todos van a ayudarlo, jugando al semáforo. La regla del juego que se establece con los niños/as es que cada vez que el semáforo esté en rojo quiere decir que hay demasiada bulla, por lo tanto deberán hacer silencio. Esta es una manera divertida de mejorar el ambiente para el niño/a con autismo.

- Por la misma razón es necesario que las sillas y mesas posean tablas de caucho en las patas, para minimizar el ruido al moverlas.
- En cuanto a la iluminación, esta debe ser preferentemente natural, no se debe utilizar luces demasiado intensas, pues algunos de los niños con autismo presentan hipersensibilidad a la luz y la luz intensa puede obstaculizar su visión.
- No colocar ambientadores, incienso, detergentes fuertes, pues los niños pueden presentarse incómodos e hipersensibles ante olores fuertes.

4.2.1.2 Un ambiente escolar adaptado.

Otra adaptación imprescindible a la hora de incluir a un niño con autismo es la construcción de un ambiente escolar adaptado a sus capacidades y necesidades. El ambiente, además, juega un papel muy importante en el aprendizaje de los niños y niñas que presentan autismo. A continuación se detallará qué adaptaciones son necesarias, tomando en consideración las sugerencias del método TEACCH:

- **El ambiente debe ser organizado:**



Esto quiere decir que exista un lugar y un momento para cada cosa, evitando contextos caóticos. Para el aula de pre-escolar se puede dividir organizadamente en rincones. Con ello cada área estará delimitada en espacio, materiales y actividades. Es importante que se enseñe a todos los niños/as a ser ordenados y que cada cosa tiene su lugar.

Aula de pedagogía terapéutica (<http://ferpt.blogspot.com/2009/06/juego-de-los-primeros-auxilios.html>)

El desorden como: cosas fuera del rincón al que pertenece puede resultar confuso e incómodo para el niño/a con autismo.

- **Las actividades deber planificadas y anticipadas:** donde el niño/a con autismo saben y conocen las pautas básicas de comportamiento, tienen seguridad de lo que se espera de ellos/as; el adulto dirige y organiza las situaciones. Para ello será necesario realizar una agenda general donde se prevea y planifique todas las actividades que se realizarán durante el día. Mencionada estructuración del ambiente se realizará con apoyos visuales los cuales son: “una herramienta que le permite al niño/a mantenerse al corriente de los eventos y actividades del día y al mismo tiempo le ayuda a desarrollar entendimiento del periodo de tiempo y un aprecio de las secuencias ambientales” (Diane Twachtman, citada por: Savner, Smith, 1). Varios estudios han demostrado que los apoyos visuales favorecen el aprendizaje de los niños/as con autismo por las siguientes razones:

- Aprenden más rápido.
- Reducen conductas agresivas y la ansiedad.
- Aprenden a adaptarse a los cambios que se dan en la escuela.
- Realizan las tareas sin ayuda.
- Adquieren independencia.
- Les enseña a respetar reglas.

- Facilita la comprensión del lenguaje.
- Favorece el lenguaje expresivo.
- Les ayuda a entender mejor su mundo.
- Cambiar una actividad a otra.
- Escogen lo que desean hacer.

La utilización de agendas con apoyos visuales puede beneficiar al niño/a con autismo y al mismo tiempo beneficia a sus compañeros, pues con ellos se puede trabajar orientación temporal, lenguaje, secuencias, etc. Además, la utilización de agendas permite anticipar actividades. Esto es que los niños/as con autismo sepan cómo van a suceder las cosas y qué esperan los adultos de ellos/as. Igualmente, cómo responden los adultos frente a sus comportamientos. La falta de anticipación y de estructura, crea grandes dificultades para organizar el mundo de las personas con autismo. Generalmente, la falta de anticipación y estructura es la causa de conductas disruptivas en el niño con autismo.

Se recomienda colocar la agenda del día de clases en un lugar visible, con buena iluminación y accesible a todos los niños/as. A dado buenos resultados colocar la agenda junto al pizarrón. A continuación, se describirá de qué manera se puede usar la agenda en el aula de clases.

- ✓ Antes de que los niños lleguen al aula de clases la maestra deberá tener organizada la agenda del día en el pizarrón utilizando pictogramas que representen estas actividades. Por ejemplo:

1



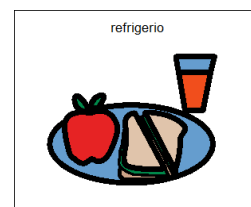
2



3



4

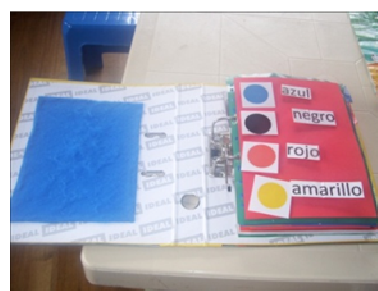
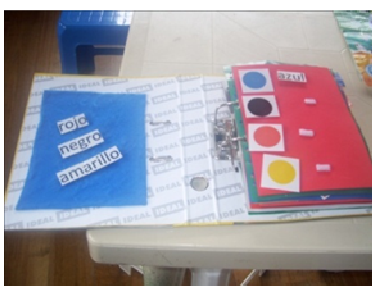


Johnson, Boardmaker.

- ✓ Luego, la maestra conjuntamente con los niños/as revisará la agenda del día; indicando que actividades tendrán.
- ✓ A medida, que las actividades del día se vayan cumpliendo los niños pasarán al pizarrón y retirarán el pictograma de la actividad que acaban de cumplir. Por ejemplo: cuando se termine la clase de música el niño/a con autismo u otro niño/a retirará el pictograma y lo colocará en una caja diciendo “se terminó música ahora nos toca escuchar un cuento y después del cuento tendremos refrigerio”. Esta actividad requiere de práctica para realizarla pero es viable, ya que los niños se ayudan de los pictogramas para saber las actividades realizadas antes, ahora y después.

4.2.1.3 Adaptación de materiales y recursos didácticos.

- El tipo de materiales que se utilice será definitivo en el desarrollo de las habilidades del niño/a con autismo, teniendo en cuenta su tendencia a centrar más la atención en los objetos que en las personas. De este modo, cuando la maestra de clases planifique las actividades deberá tomar en cuenta materiales concretos y manipulables para enseñar a los niños/as.
- El material de trabajo debe estar organizado visualmente, debe indicar su comienzo y su final. Además, debe ser visualmente claro. Al mismo tiempo debe indicar el orden y el número de la actividad a realizarse. Por ejemplo: la siguiente ilustración es un libro de lectura, en el cual se ha utilizado el método de lectura global. En la foto se puede visualizar cuantas palabras deberá leer, en qué orden y la actividad (unir la palabra con el fotografía correspondiente).





- Utilizar las cajas TEACCH dentro del aula de clase son una buena opción, siempre que sean utilizadas por todos los niños/as del aula. En caso de que la caja la utilice únicamente el niño/a con autismo, puede funcionar la caja como un agente segregador. Mientras que si las utilizan todos los niños/as se convertirá en una actividad divertida de la clase. Esto quiere decir que si la maestra trabajará motricidad fina podrá disponer el material de trabajo en cajas con objetos concretos. Las cuales serán repartidas a todos los niños/as de la clase. Como se puede apreciar en la fotografía, las cajas que todos los niños/as realizan se utilizan para desarrollar motricidad fina.
- A la hora de ejecutar la planificación en el aula de clases, es importante seleccionar objetos que faciliten la interacción social, prefiriendo aquellos hacia los cuales se siente atraído con facilidad. Por ejemplo: a algunos niños/as con autismo les gusta y les llama mucho la atención las burbujas, de modo que se puede trabajar con las mismas para favorecer la socialización.
- Facilitar la comprensión y uso de la comunicación: cuando se utiliza como materiales álbumes, revistas, dibujos, videos, el niño/a con autismo se sentirá motivado a mirar, pues a través de las imágenes comprenderá mejor consignas o actividades que la maestra proponga.
- Es importante, que cuando se presente una hoja de trabajo, las actividades a realizarse estén debidamente organizadas y en secuencia. Por ejemplo: si él niño/a debe unir los dibujos iguales con una línea y luego deberá pintarlos; se deberá indicar al niño/a con autismo lo que debe hacer paso por paso.
- Como ya se ha mencionado una de las estrategias imprescindibles tanto en casa como en el salón de clases, es el trabajo con láminas. Estas son tarjetas que representan los objetos y actividades de la vida cotidiana por



medio de dibujos o símbolos. Las láminas o pictogramas son una herramienta fundamental en el aprendizaje y el desarrollo de la comunicación, por las siguientes razones:

- Facilitan al niño/a la comprensión de los eventos, actividades y situaciones que suceden día a día. Por esto, es posible usar agendas de actividades y secuenciar las actividades que van a realizar.
- Ayudan a comprender la información más rápidamente porque permanecen más tiempo que la palabra.
- Pueden ser una herramienta para la expresión, cuando los alumnos no hablan o su lenguaje es deficiente.
- Mejoran el procesamiento de la información, porque los estímulos visuales se codifican en el cerebro más rápidamente que los auditivos.
- Incrementan los niveles de participación de los niños y niñas, así como la independencia en el desarrollo de las tareas.
- Organizan información, pues permiten que los niños y niñas comprendan que va a suceder y dónde.
- Generan, por todo lo anterior, un ambiente predecible que da seguridad y control a los niños/as con autismo, contribuyendo a su aprendizaje y a la regulación de su comportamiento.

Utilizar pictogramas para indicar la consigna le permitirá comprender mejor. Por ejemplo. Si es hora de pintar se mostrará al niño/a con autismo y al resto de la clase el pictograma de pintar, así el comprenderá a plenitud la orden.

A continuación, se presentará una planificación inclusiva para un niño con autismo incluido en el pre-escolar de la Unidad Educativa Verbo. Previo a la planificación inclusiva se presentarán aspectos importantes de la condición del niño.



PLANIFICACIÓN INCLUSIVA

- **Datos Generales:**

NOMBRE DEL NIÑO: Pablo M.

EDAD: 4 años.

NIVEL: pre-básica.

MAESTRA DE AULA: Lcda. Ximena Mancero.

MAESTRA INCLUSIVA: Lcda. Geanina Ávila.

DIAGNÓSTICO: autismo leve.

CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES Y COGNITIVAS:

Relación con los Otros, hay interferencia en relación a los adultos, ya que no interactúa como lo son otros niños de su edad. Se observa mayor interacción con sus padres, pero con sus pares no es una relación típica acorde a su edad.

Imitación, el niño imita sonidos y palabras.

Uso del cuerpo; presencia de estereotipias con sus manos.

Adaptación al Cambio; muestra susceptibilidad moderada ante los cambios por lo cual requiere de anticipación.

Respuesta Visual; existe contacto visual poco intenso.

Miedo y Nerviosismo; cuando se aleja su madre el niño llora.

Comprensión del lenguaje, el niño comprende órdenes sencillas y compuestas.

Comunicación verbal; el niño presenta lenguaje y logra comunicarse adecuadamente. Sin embargo, el nivel de lenguaje está por debajo de lo típico.

Nivel de actividad; el niño es activo; pero se puede mantener tranquilo un buen período de tiempo. Se mantiene sentado en el aula de clases.

Respuesta intelectual; es apropiada para su edad, ya que el niño tiene una edad de desarrollo de 4 años 7 meses.

- **Planificaciones Inclusivas:**

A continuación se expondrá varias planificaciones inclusivas, en las cuales se utiliza las técnicas adaptadas antes mencionadas. Además, con las planificaciones se puede observar cómo se puede adaptar la planificación regular. Con ello, se conseguirá que en el proceso de enseñanza aprendizaje participen todos/as incluyendo a los niños/as con autismo. Parte importante del esquema de



la planificación inclusiva son las actividades adaptadas; las cuales, hacen referencia a actividades adecuadas a las capacidades y necesidades de los niños/as con autismo. De forma que el los niños y niñas con autismo puedan acceder al proceso de enseñanza aprendizaje.



ÁREA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES INCLUSIVAS	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lenguaje	Aprender la letra "e".	Identificar la letra e. Reproducir la letra e.	<ul style="list-style-type: none">• Realizar una agenda visual de las actividades a realizarse.• Entonar la canción del elefante. Actividad Adaptada: Utilizar gráficos y para representar la canción. Además realizar representaciones corporales que acompañen a la canción. Por ejemplo simular la trompa del elefante con el brazo.• Los niños deberán decir palabras que inicien con la letra "e". Actividad Adaptada: se mostrará gráficos de palabras que empiecen con la letra "e" para que el niño con autismo las pronuncie las palabras que inician con la letra "e".• Colocar varias letras en el pizarrón incluyendo la letra "e". Los niños deberán pasar al pizarrón y sacar todas las letras "e" que encuentren.• Caminar sobre la letra "e" dibujada en el suelo.	Hojas, Lápices, Láminas, música.	Registrar si las actividades han sido logradas, no logradas o están en vías de logro.



			<ul style="list-style-type: none"> • Dibujar la letra “e” en arena, harina, plastilina. • Escribir la letra “e” en una hoja. • Actividad Adaptada: Utilizar líneas punteadas para el trazo de la letra “e” partiendo de lo más grande a lo pequeño. Estas ayudas visuales permitirán al niño con autismo aprender de mejor manera el grafismo de la letra “e”. 		
--	--	--	--	--	--

ÁREA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES INCLUSIVAS	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lógico matemática.	Desarrollar concepto de número.	Contar del 1 al 3. Contar 1, 2 y 3 objetos.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una agenda visual de las actividades a realizarse. • Presentar los números a los niños. Actividad Adaptada: se realizarán tarjetas de los números 1, 2 y 3. Todos los días se presentará a los niños las tarjetas diciendo el número correspondiente. Ellos deberán mirar la tarjeta y decir el número. • Contar utilizando el cuerpo. Aplaudir 3 veces, 	Hojas, Lápices, Láminas, franelógrafo, recipientes, objetos para contar.	Registrar si las actividades han sido logradas, no logradas o están en vías de logro.



			<p>saltar 3 veces, abrir y cerrar las manos 3 veces.</p> <ul style="list-style-type: none">• Actividad Adaptada: cada vez que la maestra de la orden de saltar, aplaudir y abrir y cerrar las manos, se presentará un pictograma de la actividad que deberán realizar los niños para que el niño con autismo comprenda mejor la orden.• Contar tres objetos grandes. Actividad Adaptada: para contar se organizarán los materiales en las mesas de la siguiente manera: en cada mesa se pondrá dos frascos el primero con tres objetos, a medida que los niños vayan contando colocarán los objetos en el otro recipiente.• Asociar el número y la cantidad. Actividad Adaptada: en un franelógrafo colocar los números del 1 al 3. La maestra tendrá tarjetas de conjuntos de 1, 2 y 3 objetos. Cada niño/a pasará al franelógrafo tomará una tarjeta contará los dibujos de la tarjeta y luego la		
--	--	--	--	--	--



			<p>colocará junto con el número correspondiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En una hoja de trabajo, contar el número de elementos del conjunto y escribir el número correspondiente. 		
--	--	--	---	--	--

ÁREA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES INCLUSIVAS	RECURSOS	EVALUACIÓN
Motricidad Fina	Cortar utilizando tijeras.	<p>Usar adecuadamente la tijera.</p> <p>Cortar libremente.</p> <p>Cortar siguiendo la línea recta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una agenda visual de las actividades a realizarse. • Enseñar a los niños a colocar adecuadamente sus dedos en la tijera. Actividad Adaptada: colocar una secuencia de fotos de cómo colocar los dedos en la tijera en el pupitre del niño. • Cortar una hoja libremente. Actividad Adaptada: colocar los materiales en la mesa del niño de la siguiente forma: colocar la tijera junto a la secuencia de fotos antes indicada. Luego colocar una hoja para que la corte. Al 	Hojas, tijeras, recipientes, fotos, agenda.	Registrar si las actividades han sido logradas, no logradas o están en vías de logro.



			<p>final colocar un recipiente para que coloque todo lo que ha cortado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cortar una línea recta. Actividad Adaptada: disponer en la mesa del niño el material como en la actividad anterior esto le permitirá realizar la actividad con secuencia y orden. 		
--	--	--	--	--	--

ÁREA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES INCLUSIVAS	RECURSOS	EVALUACIÓN
Cognición.	Identificar grande y pequeño.	<p>Clasificar objetos por tamaño (grande y pequeño).</p> <p>Indicar que objeto es grande y cuál pequeño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una agenda visual de las actividades a realizarse. • Mostrar a los niños objetos grandes y pequeños. Luego pedir que ellos recuerden cuál es grande y cuál pequeño. Actividad Adaptada: Colocar dos tinas grandes en el aula cada tina tendrá un pictograma que indique grande en la una tina y pequeño en la otra. Dar al niño un objeto y preguntar si es grande o pequeño, luego pedirle que coloque en la tina 	Hojas, Lápices, Láminas, música.	Registrar si las actividades han sido logradas, no logradas o están en vías de logro.



			<p>correspondiente.</p> <ul style="list-style-type: none">• Dar una bolsa con imágenes grandes y pequeñas. Actividad Adaptada: colocar dos recipientes en las mesas de manera que los niños puedan clasificar las imágenes grandes y pequeñas.• En una hoja de trabajo colocar dos perros un grande y un pequeño pedir a los niños que pinten el perro grande.		
--	--	--	--	--	--



La enseñanza estructurada y los apoyos visuales ofrecen oportunidades de enseñanza que son accesibles para los niños/as con autismo. Esta idea obliga a plantearse que cuando algo no funciona como se espera, no se debe olvidar preguntarse por la estructura y los apoyos visuales. Todos los ítems mencionados anteriormente son estrategias adaptadas ideales que permitirán incluir a niños/as con autismo. De esta manera, se brinda una educación de calidad adecuada a sus capacidades. Las estrategias propuestas son una alternativa para potenciar el desarrollo de los niños/as con autismo a nivel cognitivo, en las habilidades de la vida diaria, en destrezas de tipo motriz, en el desarrollo lingüístico y social.

Cuando una maestra pone en práctica una planificación inclusiva que considere la diversidad (autismo), está cumpliendo con el reto de brindar igualdad de oportunidades para el niño/a con autismo. Al mismo tiempo está construyendo una sociedad mejor que contribuye no solo con el crecimiento de la persona con autismo, sino permite que la sociedad se construya cada vez más justa y fraterna.



Conclusiones y Recomendaciones.

La escuela inclusiva es aquella que rompe con la idea cuadrada de dos tipos de escuela (especial y regular) y trae consigo una serie de oportunidades para los niños/as con autismo y otras condiciones. Por tanto, la escuela debe estar preparada para recibir a este mundo diverso, los niños/as con autismo forman parte de dicha diversidad.

Un factor sumamente importante de la inclusión educativa es conocer las características comportamentales, cognitivas y afectivas del niño/a con autismo. De este modo se podrá aceptar y comprender mejor al estudiante.

Los grupos de apoyo colaborativo entre profesores, son una herramienta importante a la hora de apoyar a los maestros/as de aula y solucionar dificultades que en la práctica docente irán ocurriendo.

Adaptar el espacio físico, la planificación del proceso educativo, el material y los recursos educativos y personales a las capacidades de los niños/as es trascendental a la hora de incluir al niño/a con autismo. Por ello, es importante que se conozca y se adapte el método de enseñanza especializada para niños/as con autismo, denominado TEACCH.

Se recomienda la ejecución de los aspectos tratados en esta tesina como son: la formación de los grupos de apoyo entre profesores para fortalecer el proceso de inclusión de los niños/as con autismo.

Además, se invita a poner en práctica las adaptaciones del método TEACCH en un aula inclusiva. Esto permitirá, que el niño/a con autismo pueda desarrollar sus capacidades de una manera más asertiva y adecuada para su condición.



Se recomienda que luego de aplicar estos aspectos se recopile la información rescatada para realizar mejoras dentro del proceso de inclusión para niños/as con autismo.



Referencias bibliográficas.

- A tú Salud, <http://claudiaagramonte.blogspot.com/2010/04/criando-un-hijo-por-su-cuenta.html>. Acceso: 12 de noviembre de 2010.
- American Psychiatric Association, DSM-IV TR Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Washington: Copyright, 1994.
- Aula de pedagogía terapéutica (<http://ferpt.blogspot.com/2009/06/juego-de-los-primeros-auxilios.html>). Acceso: 12 de noviembre de 2010.
- Bien contigo, <http://www.esmas.com/salud/enfermedades/mentales/414085.html>. Acceso: 12 de noviembre de 2010.
- Blanco, Rosa. Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín 48, abril 1999. Proyecto Principal de Educación, OREALC/UNESCO. Santiago. 2000.
- Boto, M^a Elena, Cuéllar M^a Cruz. Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica, Volumen III. Prácticas educativas y recursos didácticos. Andalucía: Consejería de Educación, 2005.
- Drazer, Noemí M. Nos-otros: la aceptación de la diversidad en el sistema educativo. Buenos Aires: Nuevohacer Grupo Editor Latinoamericano, 2003.
- Duk, Cynthia. Educar en la Diversidad. material de formación docente Aulas Inclusivas. Internet www.educarecuador.ec/interna.php?txtCodilInfo, 2003 Acceso: 1 de mayo de 2010.
- Entra a mi mundo, <http://www.entraamimundo.org/ec/> Acceso: 12 de noviembre de 2010.
- Espinoza E, VEINTIMILLA L. Ministerio de educación del Ecuador. Proyecto inclusión de niños/as y jóvenes con necesidades educativas



especiales al sistema educativo ecuatoriano. Quito, Ecuador: Ecuaooffset, 2008.

- Federación Española del Síndrome X Frágil, www.xfragil.org/tgd_psicólogos/modulo1.pdf, Madrid. Acceso: 13/06/2010.
- (Freemantles, <http://www.freemantles.surrey.sch.uk/approaches.htm>). Acceso: 13/06/2010.
- Gallego, C. Módulo de trabajo (texto sin publicar): de las aulas de apoyo, al apoyo curricular en las aulas, Cuenca: Universidad de Cuenca, 2010.
- Godoy, María Paulina. Guía de Apoyo Técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación Parvularia. Santiago de Chile: Editorial Atenas, 2008.
- Johnson, Mayer, Boardmaker y Speaking Dynamically Pro, Solana Beach, 2008.
- Junta de Andalucía, TEA Trastornos de Espectro Autista, Guía para su Detección Temprana. Sevilla, España, 2007.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. Asesoramiento y apoyo externo a los centros de enseñanza secundaria. III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 1998.
- Martín, Ma. del Carmen, Valdez, Daniel. Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica Volumen I. Andalucía: Consejería de Educación, 2005.
- Mendoza, Catalina. Boletín N° 4 del Consejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia, Cuenca Ecuador, Gráficas Hernández, 2008.
- Microsoft, windows 7 starter, imágenes predeterminadas
- Parrilla, A. Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao: Mensajero, 1996.



- Parrilla, A. Daniels, H. Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. Bilbao: Mensajero, 1998.
- Rodríguez, M. La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo. *Conceptos de Educación*, Coruña, Boletín N° 2, 1999.
- Rosano, Santiago. El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda. Tesis (sin publicar) de la maestría en Educación Inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía. España. 2007).
- Sánchez, Pilar Arnaiz. Educación inclusiva: Una escuela para todos, Málaga, Aljibe, 2003.
- Savner, J. Smith, B. Apoyos Visuales. En el Hogar y la Comunidad Estrategias para las personas con Autismo y Síndrome de Asperger. Kansas: APC, 2000.
- Schopler, Eric. Escala de valoración del Autismo Infantil. C.A.R.S. (CHILDHOOD AUTISM RATING SCALE). Carolina del Norte, 1980.
- Schopler, E; Mesibov, G. (1995) - "Structured Teaching in the TEACCH System" in *Learning and Cognition in Autism*, Plenum Press. New York and London.
- Simmons, Karen L. Traducido por Andreana Riley. El pequeño Rainman. Arlington, Texas: Future Horizons, 1995.
- Sociedad de autismo, www.autism-society.org. Acceso: 13 de junio de 2010.
- TEACCH, University of North Carolina, http://www.autismomexico.com/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=108. Acceso: 4 de Julio de 2010.
- Una ventana al mundo, <http://ventana-almundo.blogspot.com/2010/06/el-autismo-nuevos-descubrimientos.html>. Acceso: 12 de noviembre de 2010.
- UNC, Teacch Autism Program. <http://teacch.com/research>. Acceso: 12 de noviembre de 2010.



- Vlachou, Anastasia. Caminos hacia una Educación Inclusiva, Madrid, Ibérica graphic, 1999.
- Wing, Lorna. El autismo en niños y adultos. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1998.