

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
UNIDAD DE ORIENTACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ORIENTACIONES PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA DE ALUMNOS CON

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA



NIVEL PRIMARIA

Autor y coordinación: Psic. Mario Alberto Vázquez Ramírez
Gestión: Maestro Edgar Cisneros Medina
Septiembre 2019 - Aguascalientes, México.

Capítulo 1

El Trastorno del Espectro Autista (TEA): Conocimientos Básicos

El Trastorno del Espectro Autista (TEA): Conocimientos Básicos

Psic. Mario Alberto Vázquez Ramírez
Departamento de Educación Especial, Ags. México

Definición.

El autismo es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por la presencia de alteraciones en tres grandes áreas: (1) en la interacción social, (2) en la comunicación y (3) en la flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses. El autismo es un trastorno muy diverso por la variedad de “síntomas” y por los múltiples grados de afectación que presentan los sujetos; aunque en todas las personas autistas se observan alteraciones en las tres áreas antes mencionadas, cada uno es completamente diferente a los demás en cuanto al nivel de gravedad, por ésta razón se ha establecido el concepto de “**espectro autista**”. Un *espectro* es una distribución ordenada de las cualidades de un fenómeno, por lo tanto se llama espectro autista al extenso “abanico” de indicadores de autismo, desde sus manifestaciones más severas hasta las más superficiales, y en conjunto representa el “nivel de afectación” que presenta cada persona autista en cierto momento de su vida. Ocurre un caso de autismo (TEA) por cada 150 nacimientos y por cada mujer hay cuatro hombres. Se presenta en todas las razas humanas independientemente de su condición socioeconómica. Pueden ocurrir dos o más casos entre hermanos de una misma familia y suceder incluso en gemelos. Puede estar asociado a ceguera, epilepsia, esclerosis tuberosa, trastornos del sueño etc. Cuando no está asociado a una condición médica grave su promedio de vida es igual al de la población normal. El TEA es considerado hasta ahora una condición de por vida, pero la situación de éstas personas tiende a mejorar con las intervenciones médicas y psicopedagógicas pertinentes.

El autismo se hace evidente entre los 2 y 3 años de edad, aunque en los casos menos graves puede ser identificado hasta los 6 o 7 años justo cuando las demandas escolares y sociales suelen ser más complejas, dejando al descubierto las dificultades comunicativas, sociales y de flexibilidad que hasta ese momento podían haber quedado ocultas por los apoyos extraordinarios proporcionados por los padres, así como por las opiniones de médicos y educadores que restan importancia a las dificultades de desarrollo mostradas por los niños en la primera infancia. En la mayoría de los casos puede describirse un desarrollo aparentemente normal en el primer año y medio de vida, aunque muchos padres reconocen que sus hijos en esta etapa eran especialmente tranquilos, inexpresivos e inactivos; a partir

de la mitad del segundo año de vida se observan los siguientes indicadores de alarma: una pérdida del lenguaje ya adquirido o la completa ausencia de éste, además el niño parece preferir estar solo y se muestra indiferente ante las personas, incluso no mostrará interés por otros pequeños, es también típico observar que carece de expresiones para comunicar necesidades o intereses (por ejemplo no señala con su mano lo que quiere, no entrega objetos para mostrarlos a otras personas, no observa alternadamente la cara del padre y luego el objeto deseado para indicar que lo necesita, en general llora inconsolablemente cuando algo quiere y hay que adivinar qué le ocurre, o quizá jale de la mano en dirección a los objetos deseados pero sin señalarlos ni nombrarlos), y por último ocurre que el niño prácticamente no juega simbólica o fantaseadamente, por ejemplo no jugará a la “comidita”, a llamar por teléfono usando un objeto rectangular, a usar una caja como si fuera un carrito, a las muñecas o a los luchadores escenificando una pelea.

Caracterización y diagnóstico.

Las características generales de los niños con autismo (en niveles de severidad intermedios) son las siguientes:

A) Ejemplos en el área social: no observan directo a los ojos de las personas o su contacto visual es muy breve, la mayoría de las veces prefieren estar solos que acompañados, frecuentemente evitan que los toquen o solo aceptan contacto físico de una o dos personas, parecen ignorar a otros niños y no juega con ellos, se alteran cuando hay gente extraña en su casa, a veces reaccionan violentamente y con rabietas cuando hay demasiadas personas o cuando se les pide socializar durante mucho tiempo, pasan de la tranquilidad al enojo o a la alegría instantáneamente y sin que haya un estímulo externo que lo provoque, son incapaces de seguir las reglas de juegos sencillos y en general no se ajustan a las reglas de orden y convivencia estipuladas en la escuela, la casa o lugares públicos.

B) Ejemplos en el área comunicativa-lingüística: muchos de ellos presentan retraso del lenguaje si se les compara con niños de su misma edad y condición; los que tienen un buen desarrollo del lenguaje suelen utilizar palabras inusuales, atípicas o no convencionales que pueden provocar desconcierto o burla entre sus compañeros, además pueden repetir incesantemente frases que han escuchado en sus programas favoritos de televisión y aplicarlas aunque no sean pertinentes a la conversación que están teniendo. Frecuentemente presentan dificultades para interpretar la comunicación corporal de otras personas, les puede ser complicado interpretar las señales no verbales de rechazo,

desaprobación o enojo que les muestran los demás; en general tienen serias dificultades para iniciar y mantener una plática coherente y duradera, además sus conversaciones giran en torno a unos pocos intereses personales demostrando poca habilidad para integrar a la plática los temas propuestos por otras personas, más que diálogo parece un monólogo. Muestran un tono y ritmo de habla peculiar, poco parecido al que utilizan los demás niños (robotizado, infantilizado, monótono o extranjerizado). Suelen presentar una comprensión literal del lenguaje, por lo que les resulta difícil entender expresiones que tienen un doble significado como las bromas, la ironía, el sarcasmo, el albur, las metáforas o los mensajes indirectos.

C) Ejemplos en el área de flexibilidad de intereses, conductas y pensamientos: algunos aletean, se balancean, caminan de “puntitas”, caminan sin sentido retorciendo los dedos de las manos, giran incesantemente; presentan hipersselectividad alimenticia (solo prefieren galletas, cereal, pan o leche sin aceptar otro alimento, otros serán exclusivamente carnívoros o estrictamente vegetarianos), les molestan ciertos estímulos auditivos, táctiles o visuales, se cubren los oídos ante algunos sonidos, se quitan la ropa o se alteran cuando se les colocan ciertas prendas de vestir, se tapan los ojos o evitan ver cuando algo produce mucho movimiento, o cuando se les muestran ciertos rostros o colores; lloran o se violentan si les cambian sus horarios habituales para comer, dormir, salir al parque etc., se alteran ante lugares o personas nuevas, sólo les interesa hacer algunas actividades sin utilidad y se resisten cuando se les impide seguir haciéndolas; si tienen lenguaje insisten repetitivamente en ciertos temas aunque no sean pertinentes al lugar, momento o personas con las que hablan. Algunos se autoagreden o agreden a otras personas cuando se les impide realizar sus rutinas o estereotipias favoritas.

Estos son sólo unos ejemplos dentro de una infinidad de indicadores posibles y no se necesita contar con todos para dar un diagnóstico de autismo, además los indicadores de autismo varían con la edad y la gravedad de cada persona.

Es importante resaltar que en la actualidad no se conoce ningún tipo de análisis neurológico, bioquímico o genético que pueda por si sólo diagnosticar inequívocamente la presencia de autismo, el diagnóstico sigue siendo “clínico” mediante la aplicación de entrevistas, observaciones y pruebas de desarrollo, por lo cual se debe ser cauto a la hora de recomendar algún estudio médico pues puede representar un gasto enorme e inútil para los padres. En el ámbito educativo diagnosticar el Trastorno del Espectro Autista debe ser una responsabilidad compartida entre los

Psicólogos de Educación Especial, los Maestros o Terapistas de Comunicación y la opinión experta de un Neuropediatra o Paidopsiquiatra.

Generalidades y Alternativas de Intervención.

El origen de los TEA es enteramente orgánico aunque multifactorial, investigaciones científicas recientes han comprobado la existencia de causas genéticas, metabólicas, toxicológicas y neurológicas, por eso no hay que insistir demasiado en encontrar “la causa única del autismo”, pues como ocurre en otras discapacidades, múltiples orígenes pueden conducir a un mismo efecto; así como un niño puede presentar sordera por múltiples causas (traumatológicas, medicamentosas, hereditarias, etc.) un menor con autismo puede también presentar esta alteración del desarrollo por diversas razones aisladas o por una combinación de ellas. Aunque las causas del autismo son biológicas sus repercusiones impactan el desarrollo psicológico general de las personas, especialmente afectan el curso normal de las esferas social y comunicativa, aunque los procesos psicomotrices e intelectuales también muestran cierto grado de alteración cualitativa. Es importante resaltar que las causas del autismo **no son** emocionales como suponía el psicoanálisis en el siglo pasado, es totalmente falsa la hipótesis según la cual un rechazo inconsciente de los padres al bebé provocaba autismo, tampoco es cierto que la incompetencia de la madre para vincularse emocionalmente con el bebé en sus primeros años de vida pueda causar éste trastorno. Todos los padres de niños con autismo deben saber que ellos no son los culpables del trastorno y que someterse a psicoterapia no solucionará el problema de su hijo.

Actualmente *el autismo se considera un trastorno que deriva en una **discapacidad de tipo comunicativo/social*** *Cuadro1.1. y sigue siendo una condición de por vida, pero con adecuadas intervenciones psicopedagógicas su situación tiende a mejorar radicalmente con el tiempo. Las personas con autismo **siempre** se benefician recibiendo atención educativa, sobre todo cuando se trabaja de forma coordinada entre padres, maestros, personal de educación especial y otros profesionales bien capacitados en el tema. Los alcances educativos en cada niño o adolescente serán diferentes pero se sabe que la mayoría son capaces de terminar suficientemente su educación básica, otros consiguen culminar el nivel de preparatoria y algunos lograrán concluir estudios universitarios. Como en cualquier otra condición especial, estos alumnos necesitan que sus profesores realicen adecuaciones curriculares a los propósitos, los contenidos, la evaluación y la metodología de enseñanza, un currículo flexible y un cuerpo docente que se adapte a las

peculiaridades de sus estudiantes es la clave para conseguir una correcta inclusión educativa. En la actualidad muchos autistas han conseguido su completa autonomía y autosuficiencia personal, laboral y económica en la adultez, lo que hasta hace poco se consideraba imposible.

CLASIFICACION DISCAPACIDADES (OMS)		
SENSORIALES	CENTRALES	MOTORAS
D. AUDITIVA	D. INTELECTUAL	MOTRICES
D. VISUAL	D. COMUNICATIVO-SOCIAL TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA	NEUROMOTRICES
	D. COMUNIC.-LINGÜÍSTICAS TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACION	

Cuadro 1.1. Clasificación de las Discapacidades.

Mitos en la intervención

Las alternativas de atención son muchas pero no todas son científicamente confiables. Aunque posiblemente en los próximos años se encuentren algunas soluciones definitivas para cierta población con este trastorno, es siempre importante que los padres y los profesionales sean críticos y cautos al recurrir a alternativas de intervención que aseguran curar el autismo, la desesperación de muchos padres puede conducirlos a prácticas muy inadecuadas y perjudiciales. Por eso es importantísimo que todos los profesionales que atienden personas con autismo conozcan y manejen los procedimientos educativos de vanguardia, pero también es vital saber reconocer la información falsa más común en relación al autismo para que orienten adecuadamente a los padres; a continuación se menciona una serie de afirmaciones erróneas ampliamente difundidas en Latinoamérica:

- (1)** El abandono de bebés por sus padres, la privación afectiva temprana y los supuestos “traumas” fetales no son causas de autismo.
- (2)** Es falso que todas las personas con autismo presenten una capacidad intelectual superior como ha hecho creer el cine estadounidense; lo que sí es verdad es que algunos presentan talentos específicos extraordinarios como: una memoria visual o auditiva prodigiosa, ciertas habilidades pictóricas, musicales o escultóricas espectaculares e incluso habilidades matemáticas sorprendentes.

(3) El autismo no es esquizofrenia infantil y no es una psicosis. Tampoco es el resultado de una crianza poco afectuosa, descuidada o en su caso sobreprotectora.

(4) Es falso que los niños autistas de alta capacidad intelectual sean “niños índigo” o “niños cristal”, estas dos categorías provienen de argumentos pseudocientíficos y metafísicos que sólo confunden a los padres y maestros, por lo que deben desterrarse de la terminología seria.

(5) Los animales no curan el autismo y aunque hay algunas evidencias de mejoría en la comunicación y socialización de ciertas personas, la evidencia es aún muy pobre; ahora se sabe por ejemplo que **es falso** que el “sistema sonar” de los delfines puede incrementar la cantidad y duración de ondas alfa en los cerebros de los autistas, lo que se suponía “suavizaba” el trastorno. La delfinoterapia es un ejemplo emblemático de cómo se ha lucrado injustamente con los padres aprovechándose de la necesidad que tienen por encontrar alguna opción terapéutica extraordinaria; las investigaciones indican que los beneficios que se obtienen con ésta costosa “terapia” son prácticamente los mismos que se han obtenido al realizar sencillas rutinas de ejercicios físicos en una piscina. Los métodos de intervención que utilizan perros y caballos están aún en fase experimental, y aunque se reportan beneficios en el desarrollo sensorial, psicomotor, emocional y comunicativo de los chicos autistas es recomendable ser cauto y tener expectativas moderadas cuando se recurre a este tipo de alternativas.

(6) **Ninguna de las vacunas** que se aplican a los niños en los primeros años de vida producen autismo. Tampoco es verdad que la vacuna “triple” contenga altas dosis de mercurio capaces de producir éste tipo de trastornos. Esta hipótesis fue desmentida por decenas de investigaciones científicas realizadas en todo el mundo desde principios del siglo XXI; en la actualidad su creador se encuentra en graves problemas legales en Gran Bretaña por haber promovido campañas anti-vacunación basándose en afirmaciones sin fundamento sólido.

(7) Hasta hoy **ningún medicamento ha demostrado tener el potencial para “curar” el autismo**. La aplicación de psicofármacos a niños con autismo tiene una efectividad limitada y controversial, sobre todo en niños menores de 6 años. Su uso es estrictamente sintomático, esto quiere decir que no tienen el propósito de revertir el trastorno si no sólo de modular ciertas manifestaciones conductuales que podrían estar interfiriendo en el funcionamiento cotidiano de los pacientes, desgraciadamente a veces se les utiliza de manera indiscriminada

para mejorar diversos síntomas que podrían solucionarse a través de estrategias menos intrusivas y riesgosas. En muchas ocasiones la desesperación y desinformación de los padres, combinada con una práctica poco ética de ciertos médicos puede conducir a la administración injustificada, excesiva y peligrosa de medicamentos, por esta razón, los maestros deben estar conscientes de que **no todos** los chicos con autismo necesitan consumir fármacos para mejorar su sintomatología. Es importante mencionar que muchas de las conductas disruptivas que muestran los chicos con autismo como la agresión, la autoestimulación, los movimientos repetitivos, la hiperactividad, la falta de atención, las reacciones emocionales adversas e incluso las alteraciones del sueño suelen tener causas ambientales que pueden solucionarse con estrategias creativas no medicamentosas. Ahora se sabe, por ejemplo, que la mayoría de las personas autistas sufren de hipersensibilidad a infinidad de estímulos sensoriales, de tal manera que ciertos olores, sonidos y sensaciones táctiles podrían resultar dolorosas e insoportables al punto de producir conductas autoagresivas como golpearse los oídos, azotarse la cabeza contra el piso o rascarse la piel hasta sangrar, obviamente dichas conductas son preocupantes pero se podrían resolver con estrategias de protección corporal sensorial, supresión de estímulos ambientales dolorosos o aplicación de técnicas de desensibilización sistemática en lugar de recurrir apresuradamente al uso de medicamentos. No obstante, también es pertinente aclarar que el uso de fármacos está plenamente justificado cuando se trata de fenómenos biológicos críticos como la presencia de eventos epilépticos.

(8) Las dietas sin gluten y caseína (componentes del trigo y la leche respectivamente) son de uso común para mejorar el espectro autista, pero no existen investigaciones científicas rigurosas que comprueben su efectividad generalizada, y aunque existen testimonios aislados de personas que aseguran haber curado el autismo con estos procedimientos no hay pruebas contundentes de ello, por eso no todos los autistas deben ser sometidos a una dieta carente de gluten y caseína. Es muy probable que estas dietas sólo sean efectivas para aquellos chicos que presentan alteraciones metabólicas intestinales y problemas infecciosos recurrentes en el tracto digestivo (bacterias y hongos); hoy en día existen análisis de laboratorio que pueden corroborar la necesidad de implementar programas nutrimentales específicos, pero en todo caso siempre es recomendable iniciar tratamientos alimenticios bajo la supervisión de un nutriólogo con experiencia en autismo.

(9) El autismo no es una decisión de vida, los niños con ésta alteración no deciden mantenerse incomunicados ni poco sociables o “ausentes del mundo”, éste trastorno es una

genuina dificultad neuropsicológica para lograr desarrollar las capacidades sociales, comunicativas y adaptativas que la mayoría de los chicos consiguen de manera “natural” al relacionarse con su medio, no es que no quieran, es que no pueden o les cuesta mucho trabajo alcanzar un mejor desarrollo psicológico integral. Es falso que lo mejor que podemos hacer por ellos es “respetar” su deseo de permanecer “felices en su mundo”, ahora sabemos que ser autista en una condición que se sufre y se vive con ansiedad. La investigación mundial nos indica que someter a estos niños a psicoterapia (Psicoanalítica, Gestáltica, Humanista, etc) no es útil y representa una pérdida de tiempo crucial, lo adecuado es complementar la educación formal de los alumnos con intervención Neuropsicológica, Terapia Psicomotriz, Estimulación para el Desarrollo Integral, Terapia Ocupacional y Rehabilitación Comunicativo-Lingüística.

Capítulo 2

La Educación de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista:

Orientaciones Generales

La Educación de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista: Orientaciones Prácticas (Primaria)

Psic. Mario Alberto Vázquez Ramírez
Departamento de Educación Especial, Ags. México 2017

1. Estrategias para la recepción e integración de un alumno con TEA en una nueva escuela

En cuanto se haya decidido incorporar a un chico con autismo a un preescolar o primaria regular de inmediato deben emprenderse estrategias para su recepción, lo más adecuado es preparar el ambiente escolar semanas o días antes de su llegada. Ningún alumno autista debería ser incorporado sin antes haberse aplicado adecuaciones al ambiente escolar para resguardar su comodidad sensorial, y para asegurar cierto grado de conocimiento previo del lugar y las situaciones que empezará a vivir en esas instalaciones. Desafortunadamente, muchos alumnos con TEA son integrados de manera súbita y descuidada sin la más mínima planeación para su bienvenida escolar, lo que suele causar un bajo nivel de adaptación durante los primeros días de clases y desagradables reacciones adversas como llanto, huidas, estereotipias, rabietas, agresiones, conducta destructiva, autoagresiones e indisposición generalizada al trabajo. Este fenómeno se repite una y otra vez y representa el primer gran error de las escuelas receptoras, para todas ellas debe quedar claro que cualquier cambio trascendental en la vida escolar de los estudiantes con autismo debe ser metódicamente planeado para lograr una transición suave y una adaptación rápida al nuevo contexto.

Ingresar a la escuela por primera vez, ser integrado a un nuevo colegio, cambiar de grupo e incluso cambiar de profesor son eventos que merecen la atención especial de todos los profesionales, ya que la falta de estrategias anticipatorias y sensoriales pueden ser la causa de varios meses de inadecuación autista, o en el peor de los casos de un rotundo fracaso escolar. Esto se debe a dos características inherentes a las personas con TEA: primeramente su dificultad para adaptarse a los cambios de espacio, tiempo, situación e interacción, y en segundo lugar a la presencia de diversas alteraciones sensoriales que suelen agobiarles, sobre todo cuando se les expone a sensaciones desconocidas.

Las soluciones son obvias pero pocas veces se emplean, en cambio lo que sí es frecuente es observar a las maestras culpabilizando a los propios autistas de su mal comportamiento, criticando el pobre control que los papás ejercen sobre el niño o condicionando la asistencia del menor a la presencia de un auxiliar o un “monitor” que

contenga su comportamiento desadaptado; resulta increíble la facilidad con la que algunos docentes culpan a sus alumnos o deducen la existencia de un espectro autista severísimo para justificar su falta de control sobre los niños, en lugar de informarse e implementar las estrategias precautorias que permitirían conseguir un proceso de integración relajado (de la casa a la escuela, de preescolar a primaria, etc.). Todas las escuelas que ingresarán a un nuevo chico con autismo a sus instalaciones tienen primero que aplicar sencillas evaluaciones para encontrar el tipo de alteraciones sensoriales que presenta el alumno y detectar sus posibles dificultades de anticipación. Generalmente ambas características son las responsables de las conductas desadaptadas iniciales, y su evaluación puede realizarse aplicando sencillas entrevistas estructuradas a los padres. Una vez que se cuente con ésta información, es conveniente que la directora del centro educativo convoque a la futura maestra del niño y al equipo de educación especial para planificar las acciones pertinentes.

Las estrategias de anticipación y protección sensorial dependerán de las características particulares de cada niño, pero las siguientes pueden servir de ejemplo a los profesore(a)s que están próximos a recibir a un chico autista:

Ñ **Estrategias de anticipación:** puesto que todas las personas con autismo presentan, en menor o mayor medida, dificultades para anticipar los cambios y para adaptarse a situaciones nuevas, es indispensable implementar estrategias varios días o semanas antes de que estos niños ingresen a la escuela. Es recomendable por ejemplo tomar fotos y video de los compañeros, la maestra y las instalaciones escolares para poder mostrárselos al estudiante en su propia casa antes de su ingreso, además se recomienda a los padres hacer pequeñas conversaciones diarias a cerca de las escenas grabadas, recordarle los nombres de sus futuros compañeros y platicar sobre las actividades que seguramente realizará en la escuela. También es importante pegar las fotografías de sus compañeros en el dormitorio para que se conviertan en algo habitual y no le provoquen ansiedad al enfrentar la situación real. De ser posible debe realizarse una breve visita al domicilio del niño para que él pueda conocer a la profesora e incluso a ciertos alumnos que estarán en su grupo, la visita debe transcurrir en una atmosfera de tranquilidad y libertad, sin forzar al pequeño con TEA a interactuar pero tampoco excluyéndolo de la convivencia, una buena manera de iniciar la socialización y generar confianza consiste en compartir un sencillo refrigerio (alimentos), y favorecer el uso de juguetes llamativos entre todos los asistentes. También es recomendable grabar el audio de distintas actividades escolares que ocurren ordinariamente en la institución, con el fin de que la familia reproduzca ésta

grabación en casa como “música de fondo” (por ejemplo, grabar los “honores a la bandera”, la hora de recreo, una clase de educación física o los sonidos que hay dentro del aula). Otra manera de conseguir una mejor y más rápida adaptación de éstos niños a la escuela es programar pequeñas visitas de acercamiento, las visitas deben comenzar dando algunos recorridos por fuera de las instalaciones antes de entrar, y en lo posible tienen que realizarse cuando hayan pocas personas, para lograr el objetivo es importante que los padres entregue reforzadores como recompensa ante la buena disposición y tranquilidad del niño durante el recorrido. De hecho, cuando se estima que un alumno no soportará la jornada escolar completa, la escuela tienen que hacer un *programa de aproximaciones sucesivas* para desarrollar poco a poco la tolerancia del niño a mantenerse tranquilo en la escuela, quizá se tenga que comenzar con un horario sólo de 2 horas al día, e ir incrementando 30 minutos más cada semana hasta conseguir su incorporación completa, obviamente esto dependerá de las características de cada alumno en particular (algunos lograrán mantenerse sin problemas desde el inicio del ciclo escolar); de ninguna manera es recomendable obligar al niño a quedarse durante toda la jornada escolar cuando se observan signos claros de malestar, pues esto suele causar una terrible aversión a la escuela que podría extenderse durante varios meses; afortunadamente tal situación **puede prevenirse** aplicando correctamente las estrategias anticipatorias de las que estamos hablando. Hasta aquí dejaremos ésta breve reseña sobre las *estrategias de anticipación* pues más adelante se abordarán con mucho mayor profundidad.

Ñ **Estrategias de Protección Sensorial:** las personas con autismo suelen tener diversas alteraciones senso-perceptuales a nivel exteroceptivo, propioceptivo e interoceptivo, lo que frecuentemente es un obstáculo para la adaptación al ambiente escolar. Resulta lógico pensar que un niño al que le molestan, distraen, duelen o alteran ciertas sensaciones difícilmente se expondrá a nuevos contextos y experiencias, de ahí la necesidad de aplicar adecuaciones que garanticen la comodidad y seguridad sensorial de los alumnos con TEA desde su primer día en el centro escolar.

Si se han identificado hipersensibilidades táctiles, lo correcto es realizar adecuaciones al ambiente escolar (incluidos los materiales de trabajo y el mobiliario), por ejemplo, muchos autistas presentan sensaciones muy desagradables cuando los materiales se tornan pegajosos o calientes, de tal manera que los maestros deben evitar el uso de ciertos tipos de plastilina, pinturas, pegamentos, jabones líquidos, gel para el cabello,

cintas adhesivas y gel antibacterial. Por increíble que parezca, algunas personas con TEA podrían mostrarse reticentes a recibir contacto físico de sus compañeros cuando presentan sudoración, ya que la sensación de adherencia les resulta incómoda o dolorosa; en cambio otros pueden alterarse enormemente cuando empiezan a sentir un aumento en su temperatura corporal (al regresar del recreo, después de la clase de educación física, al acercarse la tarde, etc.). Cuando el centro educativo no aplica las adecuaciones sensoriales necesarias para la comodidad escolar de estos alumnos, se corre un gran riesgo de detonar conductas disruptivas que impiden por completo el trabajo educativo, algunos niños se tiran al piso, se recuestan en las mesas, se arrojan agua, o se quitan la ropa en un intento desesperado por bajar la sensación de calor extremo en su cuerpo; en cambio otros se autoagreden, se oponen, o lanzan golpes cuando son obligados por sus propias maestras a manipular ciertos materiales que les resultan particularmente aversivos. Cuando es imposible para la escuela retirar estos materiales entonces se sugiere realizar adecuaciones al propio cuerpo de los niños, por ejemplo colocándoles guantes de plástico, latex, algodón, piel o fieltro para intentar modular la incomodidad o dolor que éstos les causan.

El oído es otro de los sentidos generalmente afectado en los niños con éste trastorno. Estímulos como la risa de algunos compañeros, el ruido de los electrodomésticos, las sillas al arrastrarse sobre el piso, la voz de ciertos niños, el sonido de juguetes eléctricos o escuchar algún tipo de música, pueden ser tan desagradables que su simple presencia en la escuela podría provocar alteraciones emocionales extremas (como escapar del salón, agredir a otros, presionar sus oídos con sus manos, gritar incesantemente, azotar su cabeza contra el piso o meterse objetos extraños al oído). Por estas razones es indispensable conocer esa información antes del ingreso del niño a la escuela, para así poder implementar las adecuaciones sensoriales que le aseguren una recepción confortable y libre de tortura auditiva. Las estrategias de protección sonora para personas con TEA son muy sencillas, por ejemplo: colocación de tapones de goma en sillas y mesas, aplicación de material insonorizante en los muros del salón, colocar tapones auditivos de uso industrial en los oídos del niño, permitir el uso de audífonos cuando exista caos sonoro en el aula, etc. (para más ideas consultar el capítulo “Estrategias de Protección Senso-perceptual” en éste mismo texto).

Otra medida útil para aumentar la probabilidad de éxito en la recepción-integración de un chico con TEA en una escuela consiste en capacitar a los docentes y preparar a los

futuros compañeros del estudiante. Los directores de las escuelas y los servicios de educación especial juegan un papel crucial para aplicar acciones de capacitación que otorguen mayor seguridad a los maestros y compañeros, al proporcionar información sobre el autismo se ayuda a los maestros a actuar con efectividad y contribuye a que el resto de los niños reciban de manera cordial y pertinente al nuevo compañero. La herramienta más poderosa para crear un ambiente positivo y aumentar las interacciones sociales entre el niño con autismo y sus compañeros es **educarlos acerca del trastorno autista**. La investigación demuestra que los compañeros tienen actitudes más positivas, mejor comprensión y mayor aceptación de los niños con autismo cuando se les da información clara, precisa y directa acerca del trastorno. En el siguiente cuadro aparecen algunas alternativas útiles para informar y capacitar a los maestros y compañeros de las escuelas receptoras.

ALTERNATIVAS PARA INFORMAR Y CAPACITAR ESCUELAS INTEGRADORAS DE ALUMNOS CON TEA		
Compartir artículos y libros sobre la educación de estudiantes con TEA.	Implementar concursos de carteles que informen sobre el TEA.	Gestionar conferencias de especialistas en autismo.
Organizar círculos de estudio mediante lecturas previas y sesiones breves de análisis.	Aplicar programas de sensibilización sobre la condición autista mediante actividades lúdicas.	Conversatorios sobre el TEA utilizando videos de animación para los compañeros del alumno.
Gestionar pláticas informativas coordinadas por asociaciones civiles.	Invitar a jóvenes con autismo para que platiquen su experiencia escolar.	Organizar reuniones con escuelas que ya hayan atendido alumnos con TEA.

En conclusión, debe quedar claro que el proceso de escolarización de los niños con TEA no comienza cuando se les recibe el primer día de clases, si no desde el mismo momento que se ha determinado que su mejor opción educativa es su integración a una escuela regular. Las decisiones prácticas que toma un centro educativo semanas antes de recibir al alumno autista determinarán la calidad del proceso de integración, es necesario dejar de escudarse en la gravedad del trastorno para justificar las graves dificultades de adaptación a la escuela que algunos niños presentan. Antes de culpar al niño por su incapacidad para ajustarse al ambiente escolar debe analizarse si se aplicó o no un sistema estratégico para incorporarlo con “suavidad” a la escuela, pues de eso depende que se tengan meses de completa inadecuación o una rápida integración sin problemas.

2. Elementos Esenciales para un Trabajo Educativo Eficaz con Alumnos con TEA (Tabla Sintética)

1. ¿QUÉ EVALUAR Y CON QUÉ HERRAMIENTAS? La Evaluación Psicopedagógica	2. ¿QUÉ ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CON AUTISMO? Adecuaciones a los propósitos y aprendizajes esperados.	3. ¿CÓMO ENSEÑAR? Principios Psicopedagógicos Generales (Adecuaciones a la Metodología Global)	3. ¿MEDIANTE QUÉ ESTRATEGIAS Y RECURSOS ENSEÑAR? Ejes prácticos (Adecuaciones a la metodología y los materiales)
<p>Aplicar una Evaluación Psicopedagógica individualizada, contextualizada, integral y objetiva que aporte información sobre los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto escolar, familiar y social. 2. Nivel de Espectro Autista. 3. Habilidades Adaptativas 4. Nivel de Competencia Curricular. 5. Desarrollo Integral de las áreas: intelectual, social, afectiva, psicomotriz y lenguaje/comunicación. 6. Historia escolar y antecedentes de desarrollo 7. Tratamientos médicos y complementarios recibidos. <p>La información más relevante y útil obtenida por los maestros y equipo de apoyo se concentra en el Informe de Evaluación Psicopedagógica.</p>	<p>Una Propuesta Curricular Organizada por campos de formación y asignaturas que satisfaga las NEE del alumno y alineada con los programas regulares de los niveles:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preescolar. 2. Primaria. 3. Secundaria. <p>*La selección de los <i>aprendizajes esperados</i> más adecuados para el alumno con TEA debe basarse en: la Evaluación Psicopedagógica, la Evaluación del Espectro Autista, las necesidades planteadas por los padres de familia, las Guías Curriculares para estudiantes con discapacidad y el análisis de Currículos Funcionales específicos para autismo.</p> <p>*Las adecuaciones a las asignaturas y la redacción de los “aprendizajes esperados” deben escribirse en el formato de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA o PEE) .</p> <p>*Para determinar los <i>aprendizajes esperados</i> adecuados para el alumno se recomienda considerar los siguientes criterios: Autonomía, Funcionalidad, Probabilidad de Adquisición y Sociabilidad.</p>	<p>La educación de los alumnos con autismo implica 9 Principios Metodológicos que deben ser respetados por todos los educadores para lograr los mejores resultados educativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar estrategias para generar vínculo socioafectivo inicial. 2. Avanzar de un ambiente escolar superestructurado a uno normalizado. 3. Aplicar estrategias de anticipación y previsión de cambios. 4. Educación basada en aprendizaje sin error. 5. Generar experiencias de aprendizaje en ambientes naturales. 6. Avanzar de una educación individualizada a una colectiva. 7. Pasar de la sobredirección pedagógica a la autonomía. 8. Progresar de la adaptación del ambiente al alumno a la adaptación del alumno al ambiente. 9. Tratamiento médico responsable. 	<p>Las estrategias educativas que se emplean actualmente para atender a estos alumnos puede organizarse en 8 grandes ejes prácticos compuestos por técnicas, estrategias y materiales específicos para conseguir los propósitos educativos que se hayan planteado para cada caso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias de Protección Sensorial. 2. Nuevas Tecnologías Electrónicas. 3. Estrategias de Comunicación Eficaz 4. Estructuración Espacial. 5. Estructuración Temporal 6. Interacción Social Eficaz 7. Procedimientos ABA (Análisis Conductual Aplicado). 8. Procedimientos Lúdicos para el Desarrollo Integral.

2.1. La Evaluación Psicopedagógica en los Alumnos con TEA.

La Evaluación Psicopedagógica (EP) es el procedimiento de evaluación utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los estudiantes y con ello poder orientar las acciones para satisfacer sus necesidades educativas especiales. La EP debe aportar información amplia, relevante y funcional sobre el alumno con autismo, su contexto familiar, escolar y comunitario. En ella participan los maestros, todo el personal de apoyo disponible y los padres de familia. El propósito general de la EP es conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece, para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o educativos que se necesitarán para elaborar una Propuesta Curricular Adaptada. Los principales aspectos que debe contener una Evaluación Psicopedagógica dirigida a estudiantes con TEA son:

- Ñ Información relevante del contexto áulico y escolar.
- Ñ Información del entorno social y familiar que pueda influir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.
- Ñ El nivel de Espectro Autistas o gradiente de afectación.
- Ñ El Nivel de Competencia Curricular alcanzado (competencias y aprendizajes esperados)
- Ñ El estado que guarda su desarrollo en las áreas Afectiva, Intelectual, Social, Psicomotriz y Comunicativa-Lingüística.
- Ñ Tratamientos médicos y complementarios que está recibiendo.
- Ñ Historial de desarrollo y aprendizaje (escolar y extraescolar)
- Ñ Los intereses y motivación para aprender.

Los instrumentos que se utilizan varían de un alumno a otro dependiendo de las características de cada uno y de las necesidades informativas de los educadores. No existe ninguna batería de pruebas que deba aplicarse obligatoriamente a todos los alumnos con autismo, sin embargo, es importante que los maestros seleccionen aquellos instrumentos que sean adecuados a los niveles de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, de tal forma que permitan obtener información tanto de sus fortalezas como de sus debilidades, de lo aprendido y lo que aún falta por aprender, de sus capacidades mejor desarrolladas y aquellas que aún permanecen atrasadas, de los ambientes escolares más propicios para su aprendizaje y los que representan una barrera para su participación. Así por ejemplo, en niños pre-verbales con TEA no deben utilizarse pruebas de inteligencia que impliquen el habla como requisito, pues esto los coloca en obvia desventaja, así como tampoco es correcto utilizar sólo hojas y lápices para evaluar la lectoescritura en alumnos con autismo que tienen especial predilección por el uso dispositivos electrónicos para leer y escribir.

2.2. Orientaciones para construir una Propuesta Curricular Adaptada (PCA] para alumnos con TEA.

*La PCA es el plan de intervención individual que rige el trabajo de todos los participantes en la educación de los alumnos con autismo, ya que en ella quedan plasmados los aprendizajes para cada **campo de formación o asignatura**, las modalidades de intervención, la metodología de trabajo, las funciones de cada uno de los agentes educativos (incluida la familia), las adecuaciones a la evaluación y los registros de seguimiento que dan cuenta de los avances conseguidos a lo largo del ciclo escolar. Además es el documento de referencia decisivo para fundamentar la acreditación y promoción de los alumnos en la escuela.*

Para elaborar una Propuesta Curricular Adaptada primero es necesario definir los aspectos que deberán privilegiarse al momento de organizar el trabajo con estos alumnos. Las respuestas a las siguientes preguntas pueden orientar la construcción inicial de la PCA:

- A)** A partir del Informe de Evaluación Psicopedagógica ¿Qué **necesidades educativas especiales** (NEE) presenta el alumno?
- B)** ¿Qué requiere **aprender y desarrollar** el estudiante durante el ciclo escolar?
- C)** ¿Mediante qué métodos o estrategias generales se podrían conseguir esos aprendizajes y desarrollos?
- D)** ¿Cuáles son las principales barreras para el aprendizaje y la participación del niño o con TEA?

Para responder de manera general a estas preguntas los profesores y otros profesionales pueden recurrir a las tablas que aparecen a continuación. La tabla 1 es útil para resolver las preguntas “A” y “B”, en ella aparecen las *necesidades prioritarias* de aprendizaje y desarrollo que suelen presentar los chicos con autismo durante la etapa preescolar y primaria; aunque es importante mencionar que las necesidades más específicas de cada alumno, sólo pueden definirse al analizar las evaluaciones psicopedagógicas individualizadas. Por otra parte, la tabla 2 permite resolver de forma general las preguntas “C” y “D”, en ella aparece una lista de capacidades comúnmente afectadas en niños con TEA, así como las estrategias que se podrían utilizar para enfrentar dichas afectaciones o dificultades.

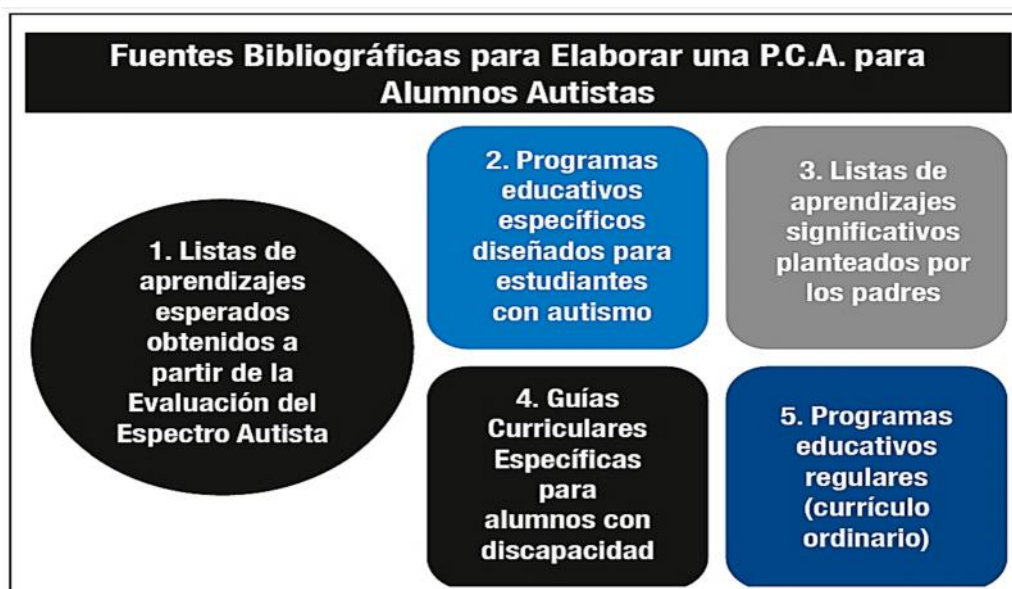
TABLA 1. ALUMNOS TEA: PRINCIPALES NECESIDADES DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Necesidades en el Área	Capacidades a Desarrollar	Necesidades de Aprendizaje
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imitación ✓ Conciencia y Práctica de las Reglas. ✓ Asertividad. ✓ Cooperación ✓ Compartición 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a relacionarse de la forma más ajustada posible con los demás en distintos contextos y situaciones. ✓ Aprender a respetar las reglas de orden y convivencia en diferentes situaciones. ✓ Aprender conductas sociales que les permitan relacionarse y trabajar en equipo (coordinarse, jugar con otros, pedir apoyo, ofrecer ayuda, conductas de cortesía, compartir objetos, etc.)
COMUNICATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensión de lenguaje verbal, corporal y escrito (V-C-E). ✓ Expresión de lenguaje V-C-E 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender algún sistema de comunicación funcional (verbal o no verbal) ✓ Adaptarse a las normas básicas de intercambio comunicativo. ✓ Comprender el significado del lenguaje corporal y las sutilezas del lenguaje hablado (bromas, ironías, metáforas, dobles sentidos, “sentido figurado”, intenciones ocultas, etc.)
AFECTIVA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoconciencia ✓ Autorregulación Emocional ✓ Descentración Afectiva (Empatía) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender estrategias para la regulación de reacciones de ansiedad, angustia, miedo y frustración. ✓ Regular conductas inadecuadas que lo alejan de la aceptación y reconocimiento social (agresión, impertinencia, imprudencia, impaciencia, desconsideración, etc.).
SENSORIAL MOTRIZ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Regulación Senso / Perceptual ✓ Control Postural ✓ Equilibrio ✓ Coordinaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender estrategias de tolerancia a estímulos sensoriales doloroso molestos: auditivos, táctiles, visuales, gustativos, olfativos, interoceptivos. ✓ Adquirir habilidades para el control de conductas repetitivas, estereotipadas y ritualistas. ✓ Aprender habilidades de independencia personal (higiene, alimentación, vestido y previsión de riesgos).
INTELLECTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Secuenciación ✓ Inferencia ✓ Seriación ✓ Clasificación ✓ Atención ✓ Razonamiento Lógico / Matemático 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender estrategias de anticipación, planeación del futuro y adaptación a los cambios. ✓ Adquirir los conocimientos y habilidades académicas básicas que le sean de utilidad para adecuarse a las demandas de su contexto familiar y social (manejo del dinero, lectura funcional, geografía comunitaria, autoprotección contra peligros ambientales, hábitos saludables, etc.) .

TABLA 2. ALUMNOS CON AUTISMO: DIFIULTADES Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

DIFICULTADES EN	ESTRATEGIAS
Senso-Percepción	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechar la buena percepción y comprensión visual para conseguir los aprendizajes esperados. • Controlar al máximo los estímulos sensoriales para mantener un ambiente escolar cómodo y no sobreestimulante (auditivos, táctiles, olfativos, gustativos, propioceptivos, etc). • Utilizar a favor la fascinación por los detalles. • Dar únicamente el material y la información necesaria para realizar cada actividad escolar.
Atención	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar la excesiva estimulación sensorial para disminuir los distractores. • Fomentar la atención compartida. • Ampliar la atención hiperselectiva. • Utilizar ayudas visuales. • Mantener proximidad física no invasiva. • Programar descansos frecuentes en lugares diseñados para ello. • Ajustar la duración de las actividades en función de la capacidad y motivación del alumno. • Entregar modelos o productos terminados de cada actividad para que el alumno pueda guiarse.
Memoria	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar ayudas visuales para mejorar la retención de información. • Relacionar sucesos cotidianos con aprendizajes escolares. • Presentar la información por categorías para facilitar su comprensión y memoria. • Describir y reflexionar sobre las actividades realizadas. • Agrupar objetos, situaciones y acontecimientos proporcionando ayudas visuales. • Anticipar sucesos futuros en base a recuerdos.
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar individualmente motivadores (intereses y reforzadores personales). • Intercalar actividades favoritas y menos preferidas. • Considerar la escasa motivación social (asociar estímulos físicos con estímulos sociales).
Imitación	<ul style="list-style-type: none"> • Promover actividades de imitación de acciones funcionales. • Trabajar en grupos pequeños. • Contraimitar las conductas del alumno. • Estimular la imitación de otros compañeros o familiares de la misma edad.
Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar actividades escolares y extraescolares bien estructuradas. • Asegurar la correcta realización de actividades en base a adecuaciones. • Comenzar por lo ya dominado. • Fragmentar las actividades escolares y extraescolares en fases intermedias. • Reconocer, premiar o reforzar los pequeños y grandes logros.
Generalización	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar en entornos naturales. • Trabajar aprendizajes y competencias que se van a utilizar en la vida diaria. • Verificar la transferencia o generalización de aprendizajes a la vida cotidiana.
Imaginación	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar materiales concretos adaptados a sus peculiaridades senso-perceptuales. • Apoyarse en representaciones visuales para conseguir aprendizajes (fotos, videos, animaciones, pictogramas, recortes, aplicaciones electrónicas, presentaciones digitales, etc.). • Utilizar dispositivos electrónicos para para suplir sus limitaciones imaginativas (celulares, tabletas, agendas electrónicas, intercomunicadores, cámaras, laptops, videocámaras, juguetes eléctricos, mesas interactivas, etc.)

Aunque la complejidad y amplitud de los aprendizajes esperados plasmados en cada Propuesta Curricular Adaptada difiere de un alumno a otro, en general se sugiere a los maestros respetar la estructura organizativa global del nivel educativo que atienden (preescolar, primaria, secundaria). Respetar la estructura de los programas educativos regulares **no** significa transcribirlos literalmente, los docentes pueden seguir la organización curricular dividida en **campos de formación académica, áreas de desarrollo, organizadores curriculares y aprendizajes esperados, etc.** pero obviamente es **indispensable** que se realicen modificaciones de complejidad para que las propuestas curriculares realmente sean útiles y accesibles para los alumnos con autismo; *así pues la realización de adecuaciones al currículo ordinario es una tarea plenamente justificada y necesaria para ofrecer una educación funcional, ecológica y significativa para los estudiantes.* Las adecuaciones a los propósitos, a los aprendizajes esperados, a la metodología de enseñanza y a la evaluación son un recurso imprescindible para los profesores de las escuelas que cuentan con estudiantes con TEA. Para adecuar, simplificar y seleccionar los *aprendizajes esperados* más útiles y significativos para éstos alumnos los maestros pueden recurrir a diversas fuentes bibliográficas (Cuadro 1.1.).



Cuadro 1.1. Cinco fuentes bibliográficas de referencia para que los maestros elaboren las PCA dirigidas a alumnos con TEA.

Observe que el “Currículo Regular” representa sólo una de las cinco fuentes para elaborar una PCA para alumnos con autismo, y aunque representa el primer referente al cual recurrir, en general suele ser una fuente de información insuficiente para extraer aprendizajes verdaderamente relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes, de ahí la necesidad de que los profesores con ayuda del personal de apoyo recurran a otros instrumentos para elaborar una Propuesta Curricular Adaptada (llamada también Plan de Intervención o PI en México).

Ahora bien, los criterios¹ para determinar *las competencias y aprendizajes esperados* que deben conformar un currículo adaptado a las características y necesidades de los niños con TEA son los siguientes:

- **Autonomía:** consiste en seleccionar aquellos aprendizajes que favorecen la independencia personal de los alumnos y su desarrollo autónomo; implica priorizar la enseñanza de conocimientos y habilidades para satisfacer necesidades básicas como vestirse, alimentarse, asearse, cuidar la salud, desplazarse sin ayuda (caminando o en vehículos), orientarse en su comunidad y saber evitar las situaciones de riesgo que hay en su entorno.
- **Funcionalidad:** Consiste en priorizar la enseñanza de aprendizajes de utilidad práctica para que los estudiantes puedan responder eficazmente a las demandas más frecuentes de sus contextos cotidianos (familia, escuela, comunidad); implica el dominio de habilidades como: el manejo correcto del dinero, utilizar los servicios que existen en la comunidad, respetar reglas sociales, realizar lectura funcional, comunicar necesidades, solicitar ayuda, realizar labores de limpieza y orden en casa, etc.
- **Probabilidad de adquisición:** éste criterio de selección se refiere a elegir el tipo de aprendizajes que están inmediatamente al alcance de los alumnos con autismo, es decir, aquellos que se encuentran en la zona de desarrollo potencial y que sólo están a la espera de estrategias de mediación adecuadas para poder “emerger”. Por ejemplo, si se ha comprobado que un estudiante con TEA puede comunicarse a través de un programa electrónico recibiendo sencillas ayudas de su maestra, lo adecuado será entonces seleccionar éste aprendizaje como parte de la PCA para el presente ciclo escolar, dejando para otro momento la adquisición del lenguaje oral. Este criterio también se aplica, por ejemplo, cuando una maestra decide enseñar a un alumno a distinguir entre “lo que se come y lo que no se come” en lugar de enseñarle los componentes del “plato de buen comer”, observe como para éste niño es más útil y sencillo adquirir el primer aprendizaje que el segundo.
- **Sociabilidad:** consiste en optar por aquellos aprendizajes que propician las habilidades socioadaptativas. Esto es particularmente importante en niños con autismo pues en general presentan graves dificultades para aprender habilidades como la socialización básica, el autoconocimiento, mantener la calma, controlar la ansiedad, trabajar en equipo, comunicar

¹ García I. Escandón M. La integración Educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias. México (2000) Ed. SEP.

emociones o considerar las necesidades de los otros. Una Propuesta Curricular Adaptada bien diseñada para alumnos con TEA implica necesariamente la enseñanza explícita de habilidades sociales y emocionales.

Si se siguen las orientaciones sugeridas hasta éste momento, seguramente los maestros y sus equipos de apoyo podrán construir Propuestas Curriculares Adaptadas bien organizadas y funcionales dirigidas a los alumnos con TEA. El objetivo de todo éste proceso es la elaboración de programas educativos individualizados que se ajusten rigurosamente a las necesidades de los alumnos y sus familias, pero respetando la estructura y el enfoque de la Educación Básica planteada para todo el país. No se debe perder de vista que el enfoque vigente de la educación en México enfatiza la adquisición de **competencias para la vida**; cuando no se asume éste enfoque las escuelas terminan elaborando propuestas curriculares alejadas de las necesidades de sus estudiantes y forzando los procesos de desarrollo-aprendizaje. Lo importante en la vida escolar de los niños con TEA no es acumular conocimientos sino adquirir los aprendizajes necesarios para lograr el máximo de autonomía, independencia, comunicación, socialización y capacidad de adaptación al contexto donde les ha tocado vivir. La educación básica es importante en la medida que facilita la formación de un ciudadano con recursos individuales para asegurarse la mejor calidad de vida posible.

A manera de ejemplo a continuación aparece un currículo funcional con aprendizajes esperados significativos para alumnos con TEA de nivel primaria (matemáticas y formación cívica).

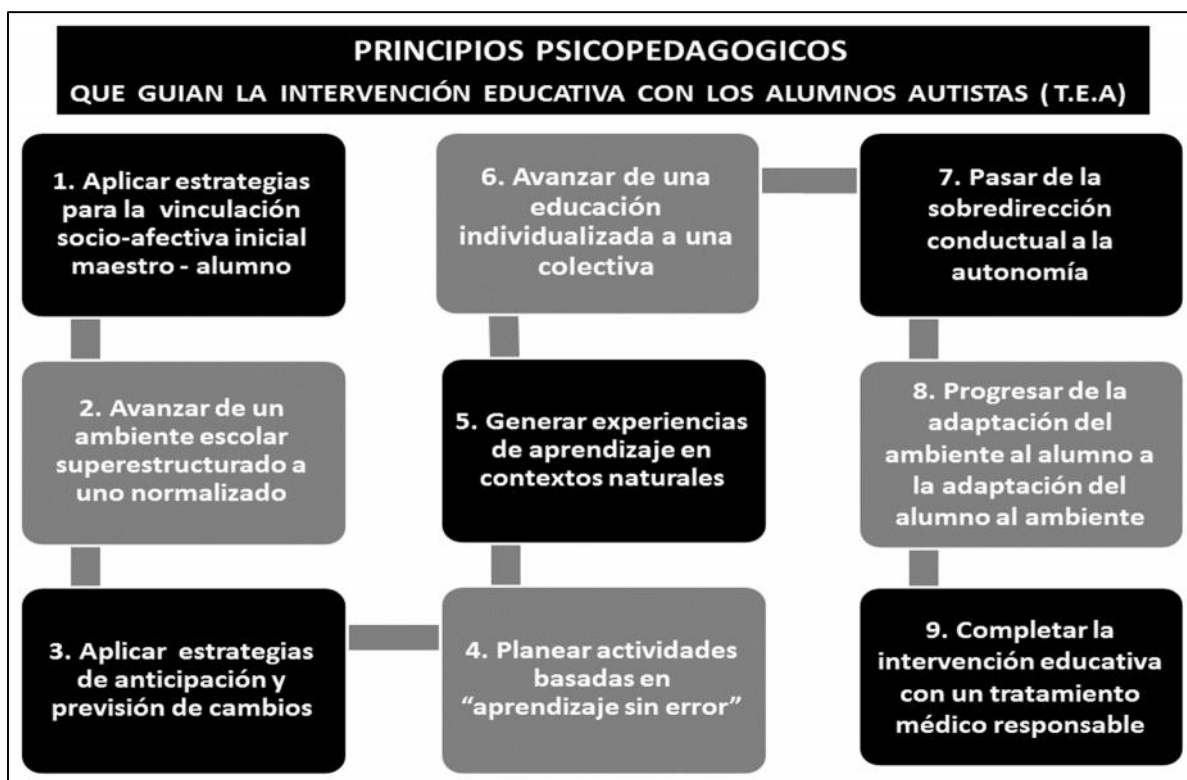
MATEMÁTICAS	EJES	EJEMPLOS DE APRENDIZAJES ESPERADOS
	(A) NUMEROS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica conceptos de cantidad: muchos/pocos, hay/no hay, algunos/todos. 2. Cuenta objetos hasta el ____ 3. Asocia número y cantidad 4. Escribe series numéricas 5. Realiza operaciones sencillas (suma, resta, multiplicación, división) 6. Resuelve problemas matemáticos elementales. 7. Utiliza una calculadora 8. Utiliza unidades de medidas simples: longitud, tiempo, peso, temperatura.
	(B) MANEJO DEL DINERO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce el valor del dinero 2. Identifica monedas y billetes 3. Calcula cambios sencillos. 4. Hace mandados llevando la cantidad exacta para comprar los productos. 5. Hace compras sencillas sin ayuda, siguiendo la secuencia correcta de compra-venta en tiendas, mercader y supermercados. 6. Compara precios antes de adquirir un producto. 7. Ahorra dinero para un propósito en particular. 8. Administra su dinero.
	(C) ESPACIO Y TIEMPO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce espacios familiares 2. Comprende nociones espaciales y temporales básicas: grande, chico, atrás, adelante, derecha, encima, debajo, después, antes, tarde, noche, día-semana, etc. 3. Reconoce el paso del tiempo en sí mismo, la comunidad, los seres vivos, etc. 4. Dice la hora correcta con relojes digitales. 5. Asocia el tiempo del reloj con ciertas actividades. 6. Planifica su tiempo de libre.
	(D) RAZONAMIENTO LOGICO/ MATEMATICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce semejanzas y diferencias entre objetos, imágenes y personas. 2. Clasifica objetos siguiendo uno o dos criterios. 3. Clasifica imágenes y conceptos escritos. 4. Agrupa y desagrupa clases siguiendo un criterio. 5. Realiza seriaciones de 10 o más elementos utilizando varios criterios. 6. Realiza secuenciaciones de objetos, figuras, imágenes, movimientos, etc.

FORMACION CIVICA Y ETICA	EJES	EJEMPLOS DE APRENDIZAJES ESPERADOS
	(A) REPERTORIOS BASICOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sigue instrucciones sencillas. 2. Sigue cadenas de instrucciones. 3. Reproduce las conductas que le muestra un adulto (imitación). 4. Reproduce las conductas que le muestra otro niño (imitación). 5. Mantiene la atención algunos minutos en actividades escolares y de casa. 6. Atiende a los estímulos relevantes. 7. No se distrae con estímulos irrelevantes. 8. Cambia de foco atencional con facilidad 9. Atiende a dos estímulos al mismo tiempo
	(B) CONOCIMIENTO DE SI MISMO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce su propia imagen (espejo, fotos) 2. Identifica las partes de su cuerpo. 3. Identifica las diferencias corporales con otros compañeros. 4. Reconoce gustos e intereses personales. 5. Reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo. 6. Conoce las propias emociones y sentimientos. 7. Es consciente de sus características favorables y desfavorables.
	(C) AUTOREGULACION DE EMOCIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Busca compañía cuando se siente solo. 2. Busca consuelo. 3. Expresa alegría sin desordenar el ambiente. 4. Maneja el enojo sin agredir ni autoagredirse. 5. Enfrenta situaciones de miedo (sin huir ni atacar) 6. Muestra afecto a otros niños y adultos. 7. Muestra vergüenza y la maneja adecuadamente. 8. Manifiesta orgullo ante sus logros.
	(D) SOLUCION DE CONFLICTOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maneja los errores sin presentar reacciones emocionales adversas. 2. Resuelve tranquilamente la situación de ser molestado recurriendo a un adulto, ignorando o poniendo límites. 3. Maneja los errores sin presentar reacciones emocionales adversas. 4. Maneja ser excluido de ciertas actividades sin perturbar el contexto. 5. Diferencia lo socialmente bueno de lo malo. 6. Enfrenta la derrota de manera tranquila.

2.3. Principios Psicopedagógicos Generales para la Intervención Educativa (Alumnos TEA)

Aunque las pautas de tratamiento y las decisiones de intervención educativa dependen de las características específicas de cada persona con autismo, es posible enunciar una serie de “principios guía” o “reglas de oro” que, sin importar el grado de afectación, deben ser utilizados por todos los implicados en el proceso educativo de estos alumnos (psicólogos, maestros, especialistas en comunicación, etc).

En seguida se presenta un cuadro que muestra los **nueve principios indispensables en la atención educativa de alumnos con autismo**:



A continuación se describirá cada uno de estos Principios Psicopedagógicos, incluyendo varios ejemplos que dan cuenta de su aplicación concreta. Es importante enfatizar el carácter dinámico de la mayoría de ellos, observe cómo se avanza partiendo de ciertas sugerencias iniciales hasta llegar un estado ideal final.

1

Aplicar estrategias de vinculación socio-afectiva inicial maestro-alumno.

Diversas investigaciones sobre el desarrollo social y afectivo de niños con **autismo**, han demostrado la importancia de generar un vínculo afectivo inicial entre los alumnos y sus maestros como la base primordial del trabajo escolar; cuando éste no está presente se convierte una enorme

barrera para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con TEA. La falta de vínculo entre alumno y maestro o viceversa, parece producir altos niveles de indisposición, oposicionismo y falta de interés escolar por parte de los estudiantes. La mejor manera de generar éste vínculo consiste en aplicar sesiones preparativas de vinculación afectiva entre alumnos y maestros. Las sesiones consisten en breves momentos de interacción entre docentes y niños en un espacio cómodo, apacible y lúdico; deben tener una duración de 10 a 20 minutos diarios. Los propósitos específicos de estas sesiones son tres:

- a) Mejorar el vínculo afectivo entre alumnos y adultos.
- b) Generar interés mutuo alumno-adulto, adulto-alumno
- c) Mejorar la disposición del estudiante para participar y aprender en la escuela.

Lo ideal es que éstas sesiones se apliquen en las primeras semanas del ciclo escolar. En general bastan 3 a 5 sesiones para conseguir los objetivos antes mencionados. ***Estos momentos deben representar breves espacios lúdicos, afectuosos y libres donde niños y adultos disfrutan de la interacción.*** En estas sesiones ***no hay necesidad de programar previamente ninguna actividad específica***, sólo se acondiciona un espacio cerrado con buena iluminación y ventilación, el lugar debe contener distintos materiales que inviten a explorar el ambiente, pueden incluirse todo tipo de juguetes de plástico, tela o madera, mecánicos o electrónicos, muñecos, títeres, marionetas, rompecabezas, pelotas, revistas, libros, espejos, piezas para armar, colchonetas, etc.

Las sesiones deben ser breves, relajadas y altamente disfrutables. El maestro debe invitar a su alumno a entrar al salón y utilizar el material, para generar vínculo el profesor debe interactuar con el niño aplicando de forma combinada los siguientes recursos:

- a) ***Compartir alimentos favoritos:*** implica entregar al alumno de manera no condicionada pequeñas porciones de sus alimentos favoritos, esto es especialmente importante al iniciar cada sesión pues permite al alumno sentirse bienvenido, y facilita su vinculación en la medida que él asocia la presencia de su maestro con una sensación agradable o disfrutable.
- b) ***Contra-imitación conductual:*** consiste en replicar las acciones del niño y sincronizarse con él. El adulto debe imitar al pequeño hasta capturar su contacto visual. Solo se permite imitar acciones adecuadas y en lo posible deberán imitarse acciones aplicadas a objetos como rodar un carrito, acomodar bloques de plástico u hojear una revista.
- c) ***Contra-imitación vocal:*** consiste en reproducir los mismos sonidos, balbuceos, vocalizaciones, palabras o frases emitidas por el alumno con TEA, el maestro debe imitar lo

más fielmente posible el ritmo, entonación y volumen de voz del niño para así aumentar su atención e incrementar el interés.

- d) **Contacto físico afectivo mediante objetos:** este recurso es uno de los más importantes para mejorar el vínculo afectivo con los niños que presentan autismo. Consiste en realizar sencillas demostraciones de afecto mediante la frotación suave de las manos, brazos, espalda, hombros y cabeza del niño, pueden utilizarse guantes de goma, rodillos, brochas, pinceles y esponjas para hacer contacto. Si el alumno reacciona con molestia o incomodidad hacia ciertos materiales, entonces deben eliminarse.
- e) **Reforzamiento positivo:** durante las sesiones de vinculación afectiva los maestros deben ser altamente reforzantes ante las conductas socialmente adecuadas que presente el alumno. Si durante estas sesiones de **juego libre** el niño realiza cualquier conducta socialmente adecuada, los maestros tienen que reforzar dichos comportamientos mediante la entrega inmediata de los estímulos que más agraden al niño (alimentos, juguetes, palabras, etc.), la idea es que el niño asocie la presencia de su profesor(a) con sensaciones agradables.
- f) **El juego recíproco:** el elemento crucial de las sesiones de vinculación afectiva inicial son los juegos, especialmente los juegos de reciprocidad, éstos consisten en realizar sencillas actividades de “ida y vuelta” en donde el adulto y el niño van alternado el rol de participación, por ejemplo: jugar a lanzarse una pelota repetidamente, hacerle cosquillas al alumno y después dejarse hacer cosquillas, jugar a perseguir al niño y luego a ser perseguido, hacer una torre de cubos respetando los turnos, tirar y parar “penaltis” etc. El juego es importante porque afianza el vínculo afectivo entre maestros y alumnos, incrementa el interés por relacionarse entre sí, aumenta la disposición del niño a realizar las actividades se le proponen y representa un momento de relajación y disfrute, libre de todas las exigencias y obstáculos que implican las actividades educativas.

2

Avanzar de un ambiente escolar super-estructurado a uno normalizado

Este principio implica ordenar lo más estrictamente posible los espacios educativos, los materiales escolares, los horarios y la interacción social de los alumnos con autismo. El orden de tiempo y espacio se logra mediante el uso de mobiliario, recipientes, cintas de colores, pedestales, sonidos e imágenes que se utilizan para dar orden a todos los lugares y actividades que se realizan diariamente en la escuela o en la casa. Como hemos visto antes, los estudiantes con TEA se

caracterizan por una rígida adhesión a las rutinas y serias dificultades para adaptarse a los cambios, por ésta razón, entre mayor sea el orden que se imprime al ambiente, mayor será la sensación de tranquilidad y seguridad que experimentan éstas personas. Para algunos niños autistas el simple cambio de materiales o seguir una nueva ruta para llegar a la escuela pueden alterarlo. Por lo tanto, toda institución educativa dedicada a la atención de personas con autismo tiene la obligación de implementar estrategias de organización ambiental con el fin reducir el desconcierto y el comportamiento errático que provoca en los alumnos la falta de habilidades para anticipar los eventos, y para comprender estructuradamente la realidad. Entre más severo es el trastorno y más deficientes los recursos cognitivos de una persona con autismo, más necesario se hace que el medio circundante tenga un alto nivel de estructura externa. En síntesis: cuando se habla de estructuración se hace referencia a la estricta programación del espacio, el tiempo, las actividades escolares e incluso la conducta que los profesionales dirigen a los estudiantes con autismo.

Sin embargo, una vez que el niño se encuentre cómodo en ese estricto orden escolar, es conveniente programar algunos cambios en los espacios, objetos, horarios e interacciones para desarrollar su capacidad para adaptarse a lo novedoso, después de todo la vida se caracteriza por un sinfín de transformaciones y dejar a éstos estudiantes en su “burbuja de cristal” no es benéfico para su autonomía ni para su adaptación social: primero estructurar para luego desorganizar.

3

Aplicar estrategias de anticipación y previsión de cambios ambientales.

Es indispensable que los educadores faciliten al niño todos los recursos disponibles para que logre anticipar eventos fortuitos o inusuales en su vida diaria, de no hacerlo se corre el riesgo de provocar reacciones emocionales adversas ante los imprevistos escolares. La relativa incapacidad de los autistas para anticipar mentalmente los eventos inusuales los mantiene en un estado constante de ansiedad y miedo. Cuando los maestros utilizan imágenes, fotografías o dibujos para avisar a los estudiantes lo que va a ocurrir en su jornada escolar, se logran niveles de tranquilidad aceptables y permite a los estudiantes mostrarse dispuestos a hacer las actividades que se les proponen. El uso de agendas visuales de día, semana y mes, así como los carteles de comunicación que les anuncian los cambios o las situaciones imprevistas, son una buena forma de mantener el equilibrio emocional de estos alumnos. Por ejemplo: explicarle mediante imágenes u objetos que ése día habrá una fiesta sorpresa para festejar el cumpleaños de uno de los compañeros, puede evitar que el alumno reaccione con un ataque de ira o pánico durante el festejo.

Cuando la anticipación visual de los eventos futuros a través de agendas o carteles no funcione con ciertos niños o en situaciones especialmente novedosas (como visitar otra escuela , viajar por primera vez en camión, pasear por el centro de la ciudad o ir al médico), el maestro en colaboración con su equipo de apoyo tendrán que aplicar procedimientos para exponer de manera más realista a sus alumnos a las situaciones nuevas; esto se logra a través de tres estrategias: (1) implementar juegos de ficción sobre las actividades novedosas que tendrá que enfrentar el niño (jugar a ir al doctor, jugar a transportarse en autobús, etc.), (2) presentar videos, fotografías o juegos digitales relativas a la situación problema o (3) aplicar procedimientos de insensibilización sistemática, donde poco a poco se va enfrentando al alumno a la experiencia que le podría producir ansiedad (primero en la escuela y después en el contexto real).



Estrategias de Anticipación: preparando a una niña con TEA para enfrentar su próxima visita a un hospital (revisión médica general). Primero se utiliza una aplicación electrónica donde ella realiza chequeos médicos a personajes virtuales, después juega a ser doctora utilizando instrumental médico ficticio.

4

Planear actividades basadas en “aprendizaje sin error”

El aprendizaje sin error consiste en aplicar experiencias de aprendizaje que aseguren el máximo de aciertos en el alumno autista, ya que esto asegura su motivación y persistencia en las actividades. Cuando los estudiantes autistas se enfrentan a tareas mal diseñadas donde no se proporcionan el máximo de ayudas necesarias para realizarlas con éxito, rápidamente se observan signos de frustración, desinterés y abandono. Diseñar experiencias de aprendizaje sin error implica adaptar los objetivos al nivel evolutivo del niño, asegurarnos que el alumno cuenta con las habilidades previas para enfrentar la actividad, proporcionar todas las ayudas necesarias, evitar factores de distracción y ambigüedad en la situación educativa, y mantenerlo motivado reconociéndole los pequeños avances mediante la entrega de reforzadores suficientemente poderosos.

Cuando un alumno autista encuentra pequeños obstáculos en la consecución de una actividad, puede abandonarla permanentemente o reaccionar con “berrinches”, esto ocurre porque presentan una muy pobre capacidad para pensar en varias opciones para solucionar los problemas. Nuevamente el uso de secuencias visuales o el diseño de agendas con objetos miniatura pueden permitirle iniciar y terminar una actividad sin ayuda y sin error. También se recomienda mostrar al niño productos escolares terminados que le sirvan de modelo para terminar su trabajo (por ejemplo, si el niño debe elaborar un títere para la asignatura de formación cívica y ética puede entregársele un títere terminado para que le sirva de guía).

5

Generar experiencias de aprendizaje en contextos naturales.

El aprendizaje en contextos naturales permite que la intervención sea más comprensible y facilita la generalización a la vida real, llevando a cabo un aprendizaje funcional. Cuando un alumno autista aprende algo en un contexto particular puede mostrar grandes dificultades para aplicar esos conocimientos y habilidades en otras situaciones, por ejemplo aprenderá a saludar en su salón pero no saludará cuando se encuentre en otro lugar de la escuela, quizá aprenda a cruzar las calles mediante un juego de video pero será inhábil para cruzar una calle real, etc. Exponer a éstos estudiantes a experiencias de aprendizaje en situaciones verdaderas aumenta su probabilidad de adquirir con certeza las competencias que se le promueven en la escuela (es decir, transferir los aprendizajes a la vida real).



Experiencias de Aprendizaje en Contextos Naturales: alumna con TEA aprende a hacer compras sencillas en su comunidad. Secuencia de aprendizaje: pide fruta favorita – recibe – paga. La enseñanza en ambientes naturales permite a los niños y jóvenes con TEA conseguir una vida funcional independiente.



Experiencias de Aprendizaje en Contextos Naturales: alumna con TEA aprende a cruzar las calles de su colonia de manera segura (inicio de la secuencia de aprendizaje). Primero en calles poco transitadas y con apoyo de un adulto, luego se avanza poco a poco al cruce de calles con gran cantidad de vehículos sólo con monitoreo a distancia.

Avanzar paulatinamente de una educación individualizada a una colectiva.

Todo niño autista necesita comenzar su proceso de aprendizaje mediante contextos y estrategias individualizadas, solo paulatinamente será posible conducirlo a ambientes más normalizados y progresivamente más colectivos. Muchos autistas por ejemplo, suelen escapar del salón cuando la disposición del mobiliario implica el rose constante y la mirada frecuente de todos sus compañeros, el simple acomodo de su pupitre en un lugar solitario del salón o donde haya menos niños puede tranquilizarlo y disponerlo para el aprendizaje. En general se recomienda iniciar con experiencias de aprendizaje individual, sólo después trabajar en equipos y finalmente exponerlo a experiencias en grupo completo. Permitir el aislamiento social de un niño con autismo en ciertos momentos de su vida escolar no es excluirlo, es respetar sus características adaptándonos a sus peculiaridades. El uso de biombos de tela para armar un pequeño cubículo en el aula es una buena alternativa para relajar a éstos alumnos y aumentar su disposición a las actividades escolares, ya que el aislamiento sensorial y social les permite recobrar la calma.

Pasar de la sobredirección conductual a la autonomía.

Este principio consiste en avanzar del apoyo educativo continuo hacia la paulatina eliminación de las ayudas. Lo que menos se desea en el ámbito educativo es generar un alumno dependiente e incompetente, esto va en contra de todo propósito de autonomía. En éste sentido es indispensable que los educadores de cualquier nivel comiencen apoyando todo lo posible al alumno con autismo, pero están obligados a eliminar esas ayudas en la medida que se van logrando los aprendizajes. Un ejemplo típico de la trasgresión de éste principio ocurre cuando los padres y maestros dependen totalmente del “monitor” que apoya al alumno en la escuela, en lugar de ir desvaneciendo su participación en la vida del niño, ocurre una dependencia tal que se vuelve imprescindible, es literalmente su “sombra”, va a todas partes con él y su ausencia provoca un descontrol enorme en el estudiante y su contexto. Los “monitores” son necesarios sólo en ciertas etapas de la vida escolar de los alumnos y su progresivo distanciamiento es una condición importante para lograr el desarrollo de la autonomía. Los compañeros del estudiante autista pueden ser excelentes monitores, sobre todo cuando son entrenados por expertos, en general se recomienda seleccionar a 2 o 3 niños para no saturar a uno solo con ésa responsabilidad (deben ser elegidos también por el alumno con autismo), sin embargo al igual que los monitores a sueldo, se debe alentar el desvanecimiento de su apoyo conforme avanza el ciclo escolar. En conclusión,

todo apoyo humano, material o pedagógico debe estar destinado a su eliminación si se desea en verdad favorecer el proceso educativo de éstos niños.

8

Progresar de la adaptación del ambiente al alumno a la adaptación del alumno al ambiente.

Este es el principio clave de la intervención educativa con personas autistas, consiste en no obligar al alumno a comportarse y responder de manera “normal”, lo pertinente es primero ajustarnos a sus características (tolerarlas y aceptarlas), y sólo con el tiempo les solicitaremos que se comporten como los demás estudiantes de su edad. Muchos maestros se apresuran a exigir comportamientos normales por parte de éstos alumnos, sin embargo esto resulta enormemente perjudicial, poniendo en peligro incluso el desempeño escolar completo. La justificación de algunos profesores consiste en argumentar que el niño debe ser tratado como cualquier otro, sólo de ésta manera se “volverá normal”, lo cual es completamente falso. Existen muchas muestras de la falta de respeto a éste principio psicopedagógico, por ejemplo muchos maestros obligan al alumno autista a ver a los ojos desde el primer día de clases, otros los forzan a recibir contacto físico a pesar de los signos de oposición, es común también observar a algunas educadoras obligando a los estudiantes a tocar el resistol o la plastilina aunque esto les pueda provocar dolor, otros profesores sancionan la presencia de estereotipias, intentan obligar al niño a pronunciar palabras escondiéndoles sus objetos favoritos o forzan al estudiante a permanecer en situaciones de grupo aunque él prefiere mantenerse aislado. Todo esto es incorrecto, lo adecuado es acomodarnos a sus características y sólo cuando exista un grado suficiente de confianza e interés por parte del niño empezar a solicitarle respuestas más convencionales. No se trata de que el alumno haga lo que quiera en la escuela, sino de respetar inicialmente sus características y poco a poco promover las pautas de comportamiento más comunes. Si un maestro comienza mal la interacción con un alumno autista al iniciar el ciclo escolar, puede provocar la permanente indisposición del niño durante todo el año.

Capítulo 3

Guía Práctica para Maestros que Atienden Alumnos con TEA

Nivel Primaria

Guía Práctica para Maestros que Atienden Alumnos con TEA en Escuelas Regulares

Adaptación: Mario Alberto Vázquez Ramírez (IEA – Mex.)

Artículo original de Barrat P., Clewley H., Potter M., “TEA: Estrategias Prácticas para el Aula”

Introducción

Existe una gran variación en la gravedad de las dificultades que pueden experimentar los alumnos a quienes se ha diagnosticado el TEA, en consecuencia también existe un amplio espectro de necesidades educativas, así como una enorme diversidad de estrategias para responder a esos requerimientos. A continuación se describirán las dificultades más comunes observadas en alumnos con TEA integrados en primarias regulares, así como las claves explicativas que permitirán a los profesores comprender las causas de esos comportamientos y las estrategias que se pueden implementar para resolverlas. Se han dividido las dificultades en seis categorías para mostrar de manera organizada las estrategias de solución:

1. RELACIONES SOCIALES <ul style="list-style-type: none"> -Participar y hacer amigos -Integrarse en los grupos -Entender a los demás -¿Qué hacer cuando se rompen las amistades? -¿Qué hacer para evitar las interrupciones? -¿Qué hacer para evitar la descortesía? 	2. LA COMUNICACIÓN <ul style="list-style-type: none"> -Dificultad para seguir instrucciones -Comprender el lenguaje de los adultos -Interpretaciones literales -Exceso o ausencia de gesticulación -Hablar demasiado alto o demasiado rápido -Preguntas repetitivas
3. IMAGINACIÓN Y RIGIDEZ <ul style="list-style-type: none"> -Temas de conversación obsesivos -Insistencia en cumplir las normas -Fobias -Cambiar la forma de hacer las cosas -Prepararse para los cambios 	4. DIFICULTADES SENSORIALES Y MOTORAS <ul style="list-style-type: none"> -Reacciones inapropiadas a los sonidos -Reacciones inapropiadas o malinterpretación del contacto físico -Hipersensibilidad a los estímulos visuales
5. DIFICULTADES EMOCIONALES <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo del autocontrol -Ansiedad -Frustración y cambios de humor -Autoconciencia -Depresión 	6. DESTREZAS PARA EL TRABAJO ESCOLAR <ul style="list-style-type: none"> -Motivación para el trabajo escolar -Organización personal -Concentración -Exceso de dependencia -Problemas de escritura -Problemas de memoria -¿Qué hacer con las tareas?

1. ESTRATEGIAS PARA MANEJAR LAS RELACIONES SOCIALES

Participar y hacer amigos

Alex intenta participar y hacer amigos, pero parece que sólo consigue sacar de quicio a los demás. Nadie quiere estar con él.

Claves de comprensión

- Ñ Muchas personas con TEA suelen desear la amistad de los demás pero no saben cómo hacer amigos.
- Ñ Puede ser muy difícil para algunos entender las claves que invitan a la interacción social.
- Ñ Al intentar mantener una conversación, las personas con este trastorno tienen dificultad en captar las señales no verbales que regulan la alternancia de una conversación.
- Ñ Puede que no sepan apreciar las pistas que el oyente transmite sobre la relevancia o el interés del tema elegido.
- Ñ Es probable que la persona con este trastorno hable sin parar a su interlocutor sobre temas extraños y con excesivo detalle.
- Ñ Algunas personas con esta discapacidad se sitúan demasiado cerca de su interlocutor, utilizan señales no verbales de forma equivocada y a destiempo y hablan en un tono de voz muy monótono.
- Ñ Puede que a algunos les cueste dar con el nivel de familiaridad correcto. A veces son excesivamente formales o, por el contrario, tratan a un completo desconocido como si fuera un amigo íntimo.

Estrategias de utilidad

- Ñ Puede que Alex necesite que se le enseñen explícitamente las normas y convenciones que la mayoría capta de forma intuitiva. Por ejemplo, cómo saludar, formas de ceder el turno o de finalizar la conversación y cómo averiguar si el oyente tiene interés.
- Ñ En el caso de que a Alex le guste hablar una y otra vez sobre un tema en concreto, se le pueden poner límites sobre cuándo sí y cuándo no se puede introducir el tema en la conversación. Se puede usar una señal previamente acordada, para indicarle cuando no debe hablar de su tema favorito, por ejemplo dirigirle un gesto, una palabra o frase “clave”.
- Ñ Es posible que Alex requiera ayuda para tomar conciencia de las normas y estrategias comunicativas que emplean las personas en su vida cotidiana, los profesores pueden apoyarlo haciéndole notar explícitamente las reglas y estrategias de diálogo que utilizan los niños cuando hablan entre sí. También pueden grabar en video pequeñas conversaciones realizadas por sus compañeros para después analizarlas junto con Alex en un celular. Es importante tomar en cuenta que el estilo didáctico utilizado con más frecuencia por los profesores al hablar a sus alumnos no es un buen modelo de conversación.

- Ñ Es esencial promover entre los compañeros de Alex un sentimiento de tolerancia y comprensión hacia él. También se debe animar a los demás niños a aproximarse a Alex, primero en actividades estructuradas de clase y luego en situaciones escolares cotidianas.
- Ñ Es probable que sea conveniente reducir el tiempo de contacto no estructurado con los compañeros. Alex puede funcionar mejor en actividades formales con algún tipo de organización (por ejemplo, en grupos con actividades educativas o lúdicas organizadas).
- Ñ Una manera de incrementar el nivel de contacto social es organizar “juegos de mesa” en los recreos para que el chico con TEA pueda socializar con sus compañeros de forma más estructurada; grabar en video sus avances sociales y mostrárselos cada vez que sea posible, puede aumentar su motivación y consolidar sus habilidades sociales.

Integrarse en los grupos

En el recreo lo único que hace Leo es pasear solo. En clase no soporta ser el centro de atención.

Claves de comprensión

- Ñ Los niños con TEA se suelen sentir perdidos o confundidos cuando tienen tiempo libre. El recreo y la hora de comer pueden ser especialmente estresantes debido a la informalidad y al bajo nivel de estructuración que conllevan estas situaciones. Esto puede conducirles al aislamiento.
- Ñ Algunos pueden tener dificultad al entender las normas flexibles, no escritas, que se dan en las actividades del patio de recreo. También les cuesta entender las “normas” que rigen las relaciones con los demás.
- Ñ Algunos consideran que las exigencias para relacionarse con los demás son demasiado difíciles de superar, incluso en las situaciones en las que se da un contacto de tú a tú, por lo que prefieren evitarlo o minimizarlo.
- Ñ Cuando no pueden evitar el contacto puede que intenten controlar la interacción siguiendo rutinas muy rígidas o temas de conversación específicos.
- Ñ El trabajo en situaciones de grupo menos organizadas o tener que sentarse junto a un grupo grande de compañeros pueden ser experiencias muy difíciles y que comportan una gran ansiedad para algunos de los chicos con TEA.
- Ñ Evitar el trato con los demás puede acarrear intimidación y abusos por parte de los compañeros. Algunos son especialmente vulnerables a las bromas y a este tipo de abusos.
- Ñ Estos niños pueden ser capaces de manejarse con la rutina de la clase, pero tienen mucha dificultad si se les pide que hagan aportaciones en actividades que les resulten menos familiares.

Estrategias de utilidad

- Ñ Si se cree que la hora del recreo resulta muy confusa o incómoda para Leo, es mejor que se busquen otras actividades más estructuradas para ocupar su tiempo.

- Ñ Se puede crear un ambiente más relajado y tolerante si los compañeros de Leo conocen sus dificultades y le brindan apoyo. Es posible organizar grupos de apoyo mutuo e incluso usar al grupo de iguales para ayudarles en el desarrollo de una serie de estrategias útiles. Los “Círculos de Amigos” son una forma de apoyo que no sólo puede beneficiar al alumno con TEA sino también a sus compañeros de clase.
- Ñ Puede que Leo necesite que se le “desensibilice” ante las actividades de grupo. Esto requiere que gradualmente se solicite su participación en actividades que le supongan mayores niveles de contacto; para empezar, se puede hacer hincapié en tolerar sólo la proximidad física, a continuación se puede pasar a aumentar los niveles de socialización y cooperación con sus compañeros.
- Ñ Para llevar a cabo actividades de cooperación es probable que se necesiten niveles altos de estructura y normas explícitas. Los chicos como Leo tienen grandes dificultades con la negociación intuitiva y la comprensión compartida de lo que es justo y socialmente correcto.
- Ñ Es conveniente recordar que algunos niños no quieren hacer amigos o pasar todo su tiempo en compañía de otros. Permitir periodos de relativo aislamiento es muy importante.

Entender a los demás

David no distingue cuándo la gente está bromeando solamente y cuándo no. Tampoco se da cuenta cuándo sus profesores están realmente enfadados con él. Es como si no pudiesen «leer» los sentimientos de las personas.

Claves de comprensión

- Ñ Cuando hablamos con alguien contamos con una serie de señales no verbales para hacer llegar nuestros mensajes, como son la expresión facial, el lenguaje corporal o el contacto visual. Las personas con este trastorno tienen problemas para entender estas señales.
- Ñ Algunas personas con TEA tienen más facilidad para escuchar y entender a los demás si eliminan estas señales no verbales (por ejemplo, no mirando su interlocutor). Lo más probable es que o bien no entiendan o malinterpreten estas señales.
- Ñ Para algunos resulta muy difícil “ponerse en el lugar” de otras personas. Puede que no perciban lo que otra persona está pensando o sintiendo o que no entiendan que alguien quiera únicamente gastar una broma.
- Ñ En ocasiones, una forma de ser aceptado socialmente, es contar un chiste. Las personas con este trastorno tienen mucha dificultad a la hora de comprender los “dobles significados” que constituyen una parte esencial del humor.
- Ñ Para poder superar estas dificultades de comprensión de los demás, algunos intentan imponer normas muy rígidas en estas situaciones.

Estrategias de utilidad

- Ñ Cuando haya problemas hay que intentar hablar de forma clara y lo más tranquilamente posible. Subir el tono de voz y utilizar expresiones o gestos forzados, que usamos

instintivamente puede interferir en la comprensión de David. Puede que se sienta alarmado o sobrecargado por toda esta información adicional y que se distraiga y no consiga entender el mensaje que se le intenta comunicar.

- Ñ Es importante no esperar que David pueda “leer entre líneas”. Es necesario explicar exactamente lo que se quiere decir, especialmente cuando se trate del comportamiento en situaciones sociales.
- Ñ Puede que se necesite informar a David sobre situaciones concretas, por ejemplo cómo saber si alguien está bromeando (y no intentando intimidarle o abusar de él); cómo se puede sentir una persona en determinadas situaciones; cómo saber si alguien ha hecho algo “a propósito” (y no por accidente). David probablemente necesitará entender estas situaciones de forma lógica o “siguiendo las normas”, en vez de entenderlas intuitivamente, como hacemos la mayoría de nosotros.
- Ñ Los juegos y actividades de interacción que requieren que David piense sobre el punto de vista de otras personas, pueden ser de utilidad. Su progreso puede ser lento y poco predecible y siempre es importante plantear cómo se pueden aplicar estas experiencias en el día a día.
- Ñ Puede ser necesario enseñar comportamientos determinados para situaciones concretas (por ejemplo, cómo comportarse cuando alguien está enfadado). Lo más probable es que David siempre tenga dificultad para responder de forma natural o intuitiva, pero se le puede enseñar lo que hay que hacer para evitar que las cosas empeoren. Se trata, en realidad, de facilitarle un “guión”.

¿Qué hacer cuando se rompen las amistades?

Pedro se enoja y se frustra tanto con los demás que a veces se torna agresivo o presenta rabietas.

Claves de comprensión

- Ñ Muchas personas con TEA se dan perfectamente cuenta de sus propias dificultades sociales, pero aun así pueden tener muchas ganas de hacer amigos.
- Ñ Aunque vean a los demás hablando, puede que no comprendan las reglas implícitas en todo tipo de “charla” social, lo que resulta muy frustrante.
- Ñ Esto puede hacerse más problemático en la adolescencia cuando las amistades se basan cada vez más en la empatía y comprensión mutuas.
- Ñ Los intentos fallidos y frecuentes por hacer amigos, y las continuas exigencias derivadas de tratar con gente pueden resultar muy estresantes para las personas con TEA, esto también puede desembocar en comportamientos agresivos.
- Ñ Los individuos con TEA no suelen tener gran conciencia de sus sentimientos (de la misma forma en que tampoco son conscientes de los sentimientos de los demás). Aun en el caso de que reconozcan sus propios sentimientos, puede que no se den cuenta que los demás puedan percibirlos y son capaces de prestarle ayuda.

Estrategias de utilidad

- Ñ Pedro necesita que se le ayude a percibir señales interiores de alerta y a anticiparse a las situaciones problemáticas. Probablemente le sea de utilidad tener un “guión” o una lista de acciones que puede hacer cuando se enfada o se estresa, comúnmente consiste en un conjunto de estrategias que le ayudarán a calmarse o a evitar las situaciones que podrían enojarlo. Pedro necesitará que se le anime e incite a utilizar estos “guiones”.
- Ñ Es imprescindible sensibilizar a los compañeros de Pedro para que entiendan sus dificultades.
- Ñ También se puede involucrar a los compañeros de clase en el “sistema de los compañeros colaboradores” o en otros enfoques más formales como los “círculos de amigos”. Estos enfoques pueden contribuir a la aceptación de Pedro. Sus mismos compañeros también pueden servir de modelos para el desarrollo de habilidades sociales específicas.
- Ñ A Pedro se le puede ayudar si se programan breves sesiones semanales para recibir apoyo de un profesor concreto, orientador o tutor con el que pueda platicar sobre sus dificultades sociales durante la semana, y recibir sugerencias para resolverlas. Estas sesiones deben tener fechas y horarios bien definidos; en general 20 o 30 minutos serán suficientes para mejorar la situación social-escolar de Pedro.
- Ñ Es importante recompensar todas las conductas sociales adecuadas de Pedro durante la jornada escolar, al proporcionarle incentivos por comportarse correctamente incrementamos la probabilidad de que su adaptación a la escuela sea cada vez mejor, no debe abusarse del uso de castigos cuando realiza acciones sociales incorrectas, mejor describa al alumno lo que se espera que haga para resolver sus dificultades y dele oportunidad para aplicar las sugerencias. Los chicos como Pedro se benefician al recibir normas de comportamiento claras y explícitas que estén asociadas a recompensas establecidas de antemano.

¿Qué hacer para evitar las interrupciones?

Oscar me interrumpe todo el tiempo durante la clase. Ocurre tanto cuando hablo a todo el grupo como cuando me dirijo a alguien en concreto.

Claves de comprensión

- Ñ Las personas con TEA tienen grandes dificultades para saber cuándo intervenir en las conversaciones. Es posible que no reconozcan las pausas y las señales sutiles que les invitan a participar.
- Ñ Puede que les falten destrezas para comentar o para seguir los comentarios de sus interlocutores, así como el momento adecuado para entrar en la conversación.
- Ñ Las personas con TEA pueden obsesionarse con un tema o pensamiento determinado que no pueden resistirse a compartirlo con los demás.

Estrategias de utilidad

- Ñ En situaciones de grupo, usar un objeto, como una esfera o una pelota de forma que sólo la persona que lo sostenga tiene derecho a hablar.
- Ñ Puede que sea necesario explicar a Oscar que el momento de intervenir en la conversación con un comentario es cuando se produce una pausa. Es posible que necesite practicar para reconocer estas pausas. Analizar junto con él vídeos de programas de televisión pueden ser de utilidad para conseguir este objetivo.
- Ñ En caso de que Oscar continúe teniendo problemas en reconocer cuándo y cómo intervenir en la conversación se puede acordar una señal que será utilizada por sus interlocutores, ya sean sus compañeros o los adultos que le acompañan, como forma de apoyo, por ejemplo las personas podrían tocarse dos veces la mejilla o la barbilla para indicarle cuándo puede intervenir.

¿Qué hacer para evitar la descortesía?

A menudo, Santiago suele resultar desagradable para los demás. Habla como si fuese un adulto regañando a sus compañeros o como un adulto demasiado formal.

Claves de comprensión

- Ñ Los chicos con TEA suelen adquirir el habla copiando ciertos trozos del lenguaje que han escuchado en algunas personas o personajes de televisión e internet. Esto no sólo incluye el contenido del lenguaje, sino que además copian su entonación y la actitud que adoptan al hablar, por lo que a veces usan gestos, posturas y tonos de voz que no son adecuadas a la situación social en la que se encuentran.
- Ñ Muchas personas con TEA carecen de la comprensión intuitiva de las normas sociales y de lo que se espera de ellos en determinadas situaciones. Es posible que traten a los adultos como a sus compañeros de clase y viceversa.

Estrategias de utilidad

- Ñ Utilizar un “Círculo de Amigos” para que los compañeros de Santiago le hagan saber cómo les afecta su lenguaje y actitudes inapropiadas, así como para recibir sugerencias para mejorar su comunicación.
- Ñ Santiago necesitará oportunidades para observar cómo hablan e interactúan sus compañeros con los demás. Además, se le deberá ayudar a ensayar e intentar estrategias basadas en estos modelos. Si a Santiago las situaciones “en directo” le parezcan demasiado estresantes, pueden utilizarse videos para que observe personas comunicándose de forma adecuada y logre ensayar esas habilidades. Puede ser útil enseñar a Santiago vídeos de sí mismo interactuando de forma incorrecta, poniendo de relieve la forma correcta de comportarse, dando pie a nuevas escenificaciones. Habrá que hacerlo con mucho cuidado para no dañar su autoconcepto.

2. ESTRATEGIAS PARA LA MEJORAR LA COMUNICACIÓN

Dificultad para seguir instrucciones

Cuando un adulto da órdenes al grupo escolar, Laura parece estar escuchando pero luego no hace lo que se le indica o solo lo puede hacer imitando a los demás.

Claves de comprensión

- Ñ Algunas personas con TEA no pueden asimilar las órdenes de grupo, quizá porque no entienden que ellos son parte del grupo y que las órdenes se dirigen también a ellos.
- Ñ Algunos saben fingir muy bien que están escuchando para evitar que se les llame la atención.
- Ñ Otros tienen destrezas de comprensión limitadas. Esto implica que no entienden el lenguaje de los adultos cuando se dirigen a un grupo.
- Ñ Algunas personas con TEA desarrollan una serie de estrategias alternativas para adaptarse a la escuela cuando son incapaces de seguir órdenes de grupo. Una estrategia muy común es imitar lo que hacen los demás, lo que encubre graves problemas de comprensión.
- Ñ A veces la escasa motivación hace que estos alumnos no hagan el esfuerzo adicional requerido para escuchar atentamente y procesar las órdenes.

Estrategias de utilidad

- Ñ Puede que Laura necesite que le repitan las órdenes de grupo individualmente. Este cometido puede ser realizado por varias personas: (a) el adulto que tiene la tarea de prestar apoyo a Laura; (b) la persona que ha dado las órdenes; o (c) un compañero. Es muy importante que Laura aprenda a responder a las órdenes provenientes de personas diversas.
- Ñ Posiblemente baste con que el maestro, antes de dar las órdenes, nombre a Laura, para que ésta sepa que está incluida en el grupo.
- Ñ Comprobar, en situaciones informales, que Laura entiende el lenguaje que se usa en situaciones de grupo. En caso de que no lo entienda, se debe intentar reducir el nivel de dificultad, utilizando frases más cortas con palabras clave, evitando oraciones complejas y abstractas. Incluso pueden mostrarse imágenes o fotografías para facilitar la comprensión de instrucciones, ironías y otros tipos de lenguaje figurado. Esto beneficiará tanto a Laura como a los otros integrantes del grupo.
- Ñ La imitación de la respuesta de los demás ante una orden de grupo debe fomentarse junto con las otras estrategias sugeridas anteriormente.

Comprender el lenguaje de los adultos

David parece muy inteligente y tiene un vocabulario excelente pero cuando explico algo en clase parece no entender nada.

Claves de comprensión

- Ñ Los estudiantes con TEA suelen tener buena memoria (especialmente para los hechos) y pueden adquirir un vocabulario muy extenso. Esto puede hacer que la gente sobrevalore su comprensión del lenguaje y en especial su capacidad para entender los conceptos abstractos. De hecho, a menudo operan a un nivel concreto en su pensamiento y en su entendimiento del lenguaje.
- Ñ Prestar atención a las órdenes o explicaciones de grupo puede resultar especialmente difícil. Es posible que no capten los aspectos relevantes de lo que acontece y que se distraigan con detalles poco esenciales.
- Ñ Los niños con TEA tendrán más dificultad en entender las explicaciones u órdenes cuanto más largas sean éstas y cuanto más abstractas sean las ideas subyacentes.
- Ñ La persona que presenta autismo suele entender el lenguaje de forma muy literal. El lenguaje idiosincrásico, las metáforas y determinados usos del lenguaje como los chistes o el sarcasmo corren el riesgo de ser interpretados literalmente.
- Ñ Las dificultades sociales que experimentan las personas con TEA pueden afectar también a su entendimiento del lenguaje. Aunque entiendan las palabras, puede que no capten la intención o el mensaje de su interlocutor. Este problema concreto con el lenguaje hace que los alumnos con TEA sean muy vulnerables a las bromas ya que, por ejemplo, en el caso del sarcasmo, se transmite una idea con las palabras y otra diferente con los gestos, las entonaciones o las posturas.
- Ñ Estas dificultades empeoran cuando se intentan solucionar ciertos problemas de comportamiento utilizando lenguaje figurado para controlar la conducta inadecuada de los niños con autismo. Lo que en realidad se quiere decir puede verse oscurecido por las señales no verbales y la emoción añadida que espontáneamente usan los adultos al hablar.

Estrategias de utilidad

- Ñ Se debe intentar atraer la atención de David *antes* de hablarle (especialmente cuando se quieren dar órdenes concretas). En situaciones de grupo se debe intentar situarle lo más cerca posible del que está dando la orden y motivarle (con una posible recompensa) a que preste atención. Hay que pronunciar su nombre *antes* de dar la orden.
- Ñ Puede ser útil para conseguir y motivar su atención usar algún tema que le interese como por ejemplo: *“Más tarde hablaremos sobre relojes pero antes quiero que hagas...”*
- Ñ Para los profesores es útil reflexionar sobre cómo organizar las órdenes y explicaciones:
 - ✓ resuma los puntos principales de cada clase con antelación (incluso proporcione a su alumno una lista con los elementos más relevantes abordados en cada asignatura durante el día))
 - ✓ avise al alumno cuando vaya a tratar los puntos principales de su clase.
 - ✓ repita y resuma ideas centrales e instrucciones.
 - ✓ organizar y dividir la información en secciones coherentes
 - ✓ intentar ser explícito estableciendo conexiones con los conocimientos previos sobre los temas que se tratan en la escuela.

- Ñ Es aconsejable controlar la velocidad de habla, así como utilizar pausas para que el niño pueda procesar la información.
- Ñ Los gráficos y dibujos pueden ayudar mucho a los chicos como David. Algunos conceptos e informaciones se pueden representar de forma gráfica y en un estadio más avanzado en forma de diagramas y palabras clave.
- Ñ Aunque resulte difícil, es necesario intentar un lenguaje lo más simple posible, con frases cortas y directas y nexos de unión explícitos entre cada idea. En caso de necesidad se pueden utilizar paráfrasis aclarativas.
- Ñ Si se va a utilizar lenguaje especializado, abstracto o no literal es conveniente advertírselo a David personalmente antes de que lo encuentre en su trabajo.
- Ñ David también tiene que hacer su contribución. Es especialmente importante que aprenda a controlar su atención y comprensión. Habrá que decirle qué debe hacer si pierde el hilo o si no entiende algo, así como incitarle a hacer preguntas para aclarar dudas.
- Ñ En el caso en que haya que corregir un mal comportamiento de David habrá que utilizar un lenguaje lo más simple posible y un tono neutro. Decirle claramente lo que ha hecho mal, el comportamiento que se espera de él y hacer explícitas las consecuencias. A continuación habrá que comprobar si éste ha entendido. En este tipo de explicaciones se necesitará ser mucho más directo y concreto que en las situaciones normales. Explicaciones largas sobre un determinado comportamiento equivocado y los intentos de hacer razonar al chico pueden resultar contraproducentes.
- Ñ Algunos niños con TEA escuchan y entienden mejor si no miran a su interlocutor ya que las señales no verbales les pueden confundir o distraer. Es mejor no insistir en que la persona mire al interlocutor mientras éste habla (siempre que se tenga la certeza de que está escuchando).
- Ñ Si se cuenta con ayuda de un auxiliar, es conveniente utilizar a esta persona como intérprete, especialmente para las órdenes o explicaciones largas.

Interpretaciones literales

Sergio lo interpreta todo al pie de la letra. Cuando contesta el teléfono y alguien dice «¿está tu mamá por ahí?» Él responde «sí», pero no va a buscar a su mamá.

Claves de comprensión

- Ñ Es muy normal que las personas con TEA interpreten de una forma muy literal y concreta lo que dicen los demás.
- Ñ Las expresiones de habla (ej.: estirar las piernas), el humor y la ironía plantean problemas.
- Ñ En la escuela es muy normal que se utilicen formas indirectas de habla (más corteses) como por ejemplo: *¿Podrías recoger los libros?* o *¿te importaría hacer...?* En realidad son órdenes pero pueden ser tratadas como preguntas por la persona con TEA.

- Ñ Parte de esta dificultad está causada por problemas a la hora de interpretar las intenciones y motivación del interlocutor. Esto requiere encontrarle el sentido a las indicaciones no verbales y en gran medida, ponerse en el lugar del interlocutor

Estrategias de utilidad

- Ñ Sería casi imposible y hasta poco natural dejar de utilizar todos estos giros idiomáticos y formas coloquiales. Es importante, sin embargo, comprobar lo que se ha dicho y volver a estructurar la frase en caso de necesidad. Por ejemplo: *Dame cinco minutos* se podría volver a estructurar así: *Hablaré contigo a las ocho cuando haya terminado de ver este programa*.
- Ñ Especialmente cuando se quieran dar órdenes importantes es conveniente utilizar frases simples, breves y directas. Dar énfasis a lo que se quiere en vez de a lo que no se quiere (ej.: “*Silencio por favor*” en vez de “*No quiero oír más ruido, gracias*”).
- Ñ Animar a Sergio a que controle su comprensión. Explicarle lo que debe hacer cuando no entiende algo.
- Ñ Enseñar a Sergio el significado de los giros idiomáticos más utilizados (ej.: *en fila, dentro de un minuto*, etc...).
- Ñ Puede que Sergio no entienda el humor o los chistes. Empezar en el nivel en el que se encuentra pero desaconsejarle utilizar aquel tipo de bromas que puede usar de modo desacertado.

Exceso o ausencia de gesticulación

Cuando César habla conmigo su postura es rígida, parece un soldado, mantiene los brazos a sus costados, habla de forma monótona y su rostro no denota expresión alguna.

Claves de comprensión

- Ñ Las personas con TEA tienen problemas con todos los aspectos de la comunicación, verbal o no verbal.
- Ñ A menudo tienen problemas a la hora de interpretar y de captar el lenguaje corporal y las expresiones faciales de otras personas, así como a la hora de utilizar estas formas de comunicación de modo espontáneo y apropiado.
- Ñ Las personas con TEA necesitan aprender las destrezas de comunicación no verbales que se utilizan a diario. Puede que sea difícil para ellos el aprendizaje de estas destrezas y su utilización flexible y espontánea.

Estrategias de utilidad

- Ñ Se pueden explicar las dificultades que experimenta César a sus compañeros de clase y fomentar un comportamiento más tolerante hacia él. Es aconsejable obtener el permiso de César y de sus padres antes de hacerlo.

- Ñ Utilizar la lista y las sugerencias de enseñanza propuestas en el libro *Social Use of Language Programme* [Programa para el Uso del Lenguaje de relación social] (Rinaldi, NFER) para trabajar algunas destrezas específicas. Si es posible organizar un grupo de apoyo entre iguales, como son los Círculos de amigos. Se puede utilizar para que sirvan de ejemplo (ver *Para saber más*).
- Ñ Ten la precaución de enseñar a César estrategias más apropiadas en un contexto real, por ejemplo el patio de recreo o durante las actividades de la escuela.
- Ñ Si César gesticula demasiado, se le pueden enseñar algunas estrategias simples para que resuelva esta situación, como meterse las manos en los bolsillos, sujetar algo con la mano, etc.
- Ñ Animar a César para que tome parte en tantas actividades sociales, excursiones y grupos como le sea posible. Reconocer sus destrezas verbales en la conversación e incorporarle a la actividad grupal en la mayor medida posible.

Hablar demasiado alto o demasiado rápido

Roberto habla tan alto que avergüenza a todo el que está hablando con él.

Claves de comprensión

- Ñ Las personas con TEA puede que no comprendan muy bien lo que otras personas sienten o piensan y no entiende que su comportamiento puede avergonzar a aquellos con quienes se encuentra.
- Ñ Lo más probable es que estas personas tengan dificultad en captar las expresiones no verbales y el lenguaje corporal, como la vergüenza en las demás personas.
- Ñ Puede que no hayan aprendido las “normas” sociales de comunicación implícitamente, como hacen la mayoría de las personas. Es muy probable que no reconozcan que su comportamiento social está fuera de lugar o es inadecuado.
- Ñ El volumen de voz inadecuado puede indicar que la persona con TEA está ansiosa en esa situación.
- Ñ Las personas con TEA pueden hablar demasiado bajo o alto, demasiado rápido o despacio.

Estrategias de utilidad

- Ñ En primer lugar, asegurarse de que su audición es correcta.
- Ñ Modular el volumen habitual de voz que se desea que utilice Roberto y proporcionar oportunidades para la práctica. Incrementar la gama de situaciones en que las practique un volumen adecuado. Empezar por aquellas en las que le resulte más fácil controlar su volumen hasta aquellas en las que tenga más dificultad.

- Ñ Utilizar una indicación, por ejemplo un gesto, que indique a Roberto que está hablando demasiado alto.
- Ñ Utilizar una grabadora o un vídeo para grabar a Roberto. Enseñarle la grabación y pedirle que evalúe su volumen. Es conveniente utilizar esta técnica con cuidado para no dañar su autoconcepto.
- Ñ Recompensarle por hablar con volumen adecuado.

Preguntas repetitivas

Eduardo hace la misma pregunta una y otra vez durante semanas. Cuando no consigue la respuesta que quiere se enfada mucho hasta que lo consigue.

Claves de comprensión

- Ñ Algunos niños con TEA son muy rígidos en sus conversaciones y les gusta oír la misma respuesta una y otra vez. Por ejemplo, si la pregunta es: *¿Cuándo se encienden las luces?* y quieren la respuesta: *Cuando oscurece*, se enfadan mucho si se les da una respuesta alternativa como: *Cuando se hace de noche*.
- Ñ Algunos pueden utilizar las preguntas repetitivas para mantener la palabra o para conseguir mantener la conversación con alguien: es posible que no tengan la destreza para llevar la conversación de forma más natural.
- Ñ Para algunas personas con TEA hacer preguntas repetitivas puede aliviar la ansiedad, especialmente cuando éstas están relacionadas con lo que va a pasar a lo largo del día.

Estrategias de utilidad

- Ñ Para empezar, es aconsejable respetar el intento de comunicación de Eduardo y darle tiempo para que haga sus preguntas cuando lo necesite. Esto puede servir como relajación y permitirle mantener más adelante una conversación de mayor utilidad.
- Ñ Ofrecer y enseñar a Eduardo el uso de estrategias de relajación adecuadas, como por ejemplo, escuchar música con un walkman fuera del escenario de la escuela, leer su libro favorito o utilizar un juguete que alivie su estrés o cualquier otra cosa que resulte oportuna.
- Ñ Proporcionar información visual como un horario para que Eduardo sepa lo que va a pasar durante el día de forma que no necesite preguntarlo.
- Ñ Cambiar o modular gradualmente las respuestas a preguntas obsesivas. Por ejemplo, como respuesta habitual a la pregunta: *¿me puedo ir ya?* es: *sí, puedes*, acompañarla asintiendo con la cabeza o con un gesto de las manos y gradualmente reducir la respuesta verbal hasta que con un gesto baste.
- Ñ Utilizar las preguntas repetitivas de Eduardo como oportunidad de aprendizaje. Se le puede decir que se responderá a su pregunta cuando haya cumplido con una orden.

- Ñ Racionar gradualmente el tiempo del que se dispondrá para responder a sus preguntas repetitivas, por ejemplo: *No te puedo responder ahora, pero puedo hablar contigo a las once durante cinco minutos*. Es muy importante que se cumpla este tipo de promesas.
- Ñ Permitir este tipo de preguntas sólo en un lugar determinado, por ejemplo en el patio de recreo. Es importante que tenga acceso a este lugar varias veces al día.
- Ñ Intentar ser explícito al limitar estas preguntas e invitarle a que participe en una conversación más adecuada: *Esta pregunta es aburrida, ¿por qué no me preguntas otra cosa? o háblame sobre....* (Ver también *Temas de conversación obsesivos*).

3. ESTRATEGIAS PARA MANEJAR LA IMAGINACIÓN Y RIGIDEZ

Temas de conversación obsesivos

Es muy difícil charlar con Chava, sólo sabe hablar de relojes. ¡Es tan aburrido!

Claves de comprensión

- Ñ Hablar sobre un interés obsesivo, excluyendo el resto de asuntos, sin importar el interés del oyente es una característica común a las personas con TEA.
- Ñ Este tipo de obsesión, como otros tipos de rituales, puede tener como función reducir la ansiedad.
- Ñ Alternativamente puede que Chava haga esto porque quiere participar en la conversación pero no sabe cómo hacerlo.

Estrategias de utilidad

- Ñ Es importante comprender las razones por las que habla sin parar sobre el tema y empezar también a reducir la frecuencia con que el tema se apodera de sus pensamientos y conversaciones. Señalar “momentos especiales” en los que puede hablar sobre sus intereses y disuadirle de que hable sobre ello en otros momentos.
- Ñ Se puede usar como incentivo para que termine sus tareas la oportunidad de hablar sobre su tema favorito.
- Ñ Si la conversación obsesiva es una manera de que Chava venza su ansiedad, se deben encontrar otras maneras de ayudarlo. Puede que sea posible eliminar algunas de las causas de su preocupación u ofrecerle métodos alternativos, menos intrusivos para relajarse.
- Ñ Asegurarse de que se elogia a Chava y que se le presta atención cuando *no* está hablando sobre sus intereses (aunque sólo lo consiga durante un corto periodo de tiempo).
- Ñ Intentar usar su interés en hablar sobre sus temas favoritos como forma de desarrollar el conocimiento sobre los mecanismos de la conversación y de respuesta en un tema concreto.
- Ñ Enseñar a Chava cuándo y con quién es adecuado hablar sobre relojes. Hay que ser muy explícito.

- Ñ Si el tema de obsesión es adecuado socialmente buscar oportunidades para que Chava hable sobre ello con otras personas que compartan sus intereses.
- Ñ Con el consentimiento de Chava (y posiblemente con su participación) indicar a los compañeros de clase sobre cómo decirle claramente cuándo están ya hartos de un tema en concreto (puede ser útil una palabra clave o una señal acordada previamente para que todo el mundo la use).

Insistencia en cumplir las normas

Daniel esta en 5º y cumple las normas perfectamente. En situaciones en las que otros compañeros rompen las reglas, él adopta el papel de adulto y los regaña si no las cumplen literalmente

Claves de comprensión

- Ñ Las normas explícitas proporcionan fronteras útiles y sirven de guía a las personas con TEA.
- Ñ Debido a una inflexibilidad de pensamiento, las personas con TEA puede que no se den cuenta de que hay momentos y situaciones en los que las normas pueden incumplirse, negociarse o romperse.
- Ñ Algunos puede que no vean el punto de vista de otra persona y no son capaces de apreciar por qué no ha cumplido la norma estrictamente.
- Ñ Los chicos con TEA necesitan un sentido del orden y de la estabilidad. Si las normas cambian o parecen flexibles pueden sufrir ansiedad. Su única estrategia puede ser la de adoptar el papel del adulto, inadecuado para ellos.

Estrategias de utilidad

- Ñ Es necesario ser consciente de que Daniel va a cumplir estrictamente cualquier norma. Por lo tanto es importante pensar cuidadosamente sobre cómo se formalizan en palabras las normas y dotarlas de algún tipo de flexibilidad.
- Ñ Debido a que Daniel va a tener dificultades en comprender por qué las normas no siempre se cumplen, es mejor asegurarse de que alguien, un adulto o un igual, le explique bien la situación, haciendo hincapié en por qué la gente actúa de esa manera.
- Ñ Explicar a Daniel con cuidado que sus compañeros no aceptan que adopte el papel de adulto y les regañe. Hablar con él sobre maneras alternativas de expresar y controlar su preocupación. Practicar estas alternativas e incentivar su uso en situaciones adecuadas.
- Ñ Escribir para Daniel una serie de “Relatos Sociales” para explicarle por qué la gente a veces incumple o se salta las normas.

Fobias

A Susana le aterrorizan los perros. Ha llegado hasta el punto de no querer salir de casa, ni siquiera al jardín.

Claves de comprensión

- Ñ Las personas con TEA suelen relacionar las situaciones de forma muy rígida, basados simplemente en una única experiencia que hayan tenido. Si algún aspecto de una situación o experiencia les ha causado angustia en el pasado, entonces una situación similar les causará la misma reacción. Su miedo también puede extenderse a otras situaciones muy diferentes.
- Ñ Como con todas las fobias, evitar continuamente la causa del miedo suele hacer que éste se vuelva desproporcionado y la persona nunca llega a comprender que, por ejemplo, la mayoría de los perros son inofensivos.

Estrategias de utilidad

- Ñ En primer lugar, es importante averiguar, si es posible, qué es exactamente lo que le disgusta a Susana de los perros, su pelo, los ladridos, el movimiento de la cola, etc... Para ello lo mejor es preguntarle a Susana directamente o usando una computadora. La mayoría de las personas son capaces de hablarnos sobre sus miedos pero a veces se nos olvida preguntarles.
- Ñ Visto desde la perspectiva de Susana, su fobia a los perros puede resultar racional y comprensible. En caso de que Susana no sea capaz de hablar sobre sus miedos irracionales, se pueden seguir, en líneas generales, las estrategias que aparecen a continuación.
 - ✓ Una vez entendida la fobia de Susana hay que proponerse metas realistas. Puede que no sea realista o necesario conseguir que Susana llegue a tolerar el contacto físico con los perros pero sí que los pueda ver a distancia sin sentir terror.
 - ✓ Hay que intentar desensibilizar a Susana de su fobia. El principio básico de este proceso es la exposición de forma muy gradual a la fuente de ansiedad mientras que se intenta mantenerla relajada. En la práctica esto podría consistir en dejar hacer su juego preferido, mientras escucha una cinta, a bajo volumen, de un perro ladrando.
 - ✓ A continuación se pueden ir introduciendo gradualmente en el proceso fotografías y vídeos para llegar finalmente a encontrarse con un perro a distancia. Es imprescindible dejar que Susana siga este proceso a su ritmo y continuar proporcionándole experiencias agradables y relajantes mientras se la expone a la causa de sus miedos.
 - ✓ Un “Relato Social” puede ser útil para modificar las expectativas de Susana sobre los perros y para enseñarle a reaccionar en su presencia (carteles con imágenes y texto donde se explica la situación y algunas estrategias para enfrentarla).

Cambiar la forma de hacer las cosas

A Emilio le gusta que todo se haga en un orden establecido. Si intento romper su rutina, se disgusta mucho.

Claves de comprensión

- Ñ Las personas con TEA tienen dificultad para predecir lo que va a pasar. Por esta causa, algunos insisten en que todo ocurra en un orden establecido. Este orden proporciona un sentimiento de seguridad y bienestar, y, si esta rutina se altera, el sentimiento de seguridad se ve amenazado y causa, por lo tanto, ansiedad.
- Ñ Algunas personas con TEA tienen la necesidad imperiosa de terminar algo una vez que lo han empezado. Este hábito compulsivo toma prioridad sobre cualquier cosa que, en su lugar, deberían estar haciendo y puede que se disgusten mucho si no pueden terminarlo.

Estrategias de utilidad

- Ñ Intentar reducir poco a poco la duración de alguna de las actividades rutinarias de Emilio. Se puede empezar con uno de los pasos de la actividad. Puede resultar útil utilizar una señal artificial como una alarma, para señalar el final de ese paso en concreto. En un principio, este paso debería tener su duración habitual y una vez que Emilio ha asimilado la señal como parte de su rutina, ir acortando poco a poco el intervalo.
- Ñ Si la actividad rutinaria parece tener mucho pasos y fases, intentar eliminar el paso más corto y que aparentemente tenga menor importancia. A Emilio le puede resultar más fácil asimilar esto si se le proporciona un horario en que los pasos menos importantes no están incluidos (ver *Prepararse para los cambios*). Cuando Emilio se sienta a gusto con este horario, se pueden ir eliminando gradualmente pasos de la rutina. En este momento también merece la pena introducir pequeñas variaciones en algunos pasos, de forma que se le anime a ser más transigente con los cambios.
- Ñ A Emilio no le importará dejar una actividad y volver a ella más tarde siempre que se le asegure que podrá hacerlo, debido a su dificultad para predecir las cosas. Se le puede marcar en un horario cuándo podrá terminar con exactitud lo que estaba haciendo.

Prepararse para los cambios

Si hacemos algo inesperado o no seguimos su rutina, Ana presenta ansiedad e incluso rabietas.

Claves de comprensión

- Ñ Muchos niños con TEA parecen necesitar las rutinas, puede que hasta las preparen ellos mismos. A veces pueden “engancharse” a determinadas rutinas cotidianas.
- Ñ Las alteraciones en estas rutinas pueden causar grandes problemas. Es como si se asustaran por la incertidumbre de no poder predecir lo que va a ocurrir a continuación.
- Ñ Las actividades inesperadas pueden causar los mismos problemas. Sin embargo, algunas personas con TEA parecen asimilar los cambios grandes, como un cambio de casa o unas vacaciones en el extranjero, pero no consiguen aceptar los cambios de menor trascendencia como la suspensión inesperada de clases o el traslado a un nuevo salón.

Estrategias de utilidad

Ñ Respetar la necesidad de rutina de Ana y realizar un horario que la indique claramente. Por ejemplo:

1. Elegir una palabra determinada, un dibujo o un símbolo para cada fase de la rutina cotidiana. Poner cada uno en una tarjeta individual que y colocarlas secuenciadas en un álbum de fotos.
2. Acostumbrar a Ana a sacar la tarjeta correspondiente al principio de cada actividad y guardarla al final. Ayudarle a entender la relación entre cada tarjeta y la actividad a la que corresponde.
3. Una vez que entienda la relación entre las tarjetas y las actividades, colocar en orden las tarjetas que va a seguir la jornada escolar durante medio día. Más adelante hacerlo con un día entero.
4. Antes de empezar una actividad coger la tarjeta, especificar lo que se va a hacer y lo que ocurrirá a continuación.
5. Una vez que Ana se haya acostumbrado al horario se pueden ir introduciendo uno o dos cambios en la actividad. Señalárselos con bastante antelación. El hecho de que se le avise con antelación de lo que va a pasar puede ayudarle a asimilar el cambio. Es especialmente importante que cada tarjeta represente actividades separadas, para poder insertar en la rutina habitual las tarjetas con las nuevas actividades

Ñ Puede que a Ana le cueste aceptar con antelación algunos cambios, especialmente cuando conllevan nuevos lugares o nueva gente. Las grabaciones en vídeo o las fotografías pueden ayudar a prepararle.

Ñ Puede ser útil que Ana lleve algo que le es familiar a la nueva situación, tal como hacen los niños pequeños con sus juguetes favoritos.

Ñ Usar un lenguaje simple y preciso para explicar lo que está ocurriendo y decirle a Ana lo que ocurrirá después de la actividad imprevista.