

Equipo DELETREA

Juan Martos / Raquel Ayuda / Sandra Freire / Ana González / María Llorente

Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento Otra forma de Aprender



Índice

PRÓLOGO DE LA SEGUNDA EDICIÓN	11
INTRODUCCIÓN	15
¿POR QUÉ LA NECESIDAD DE ESTA GUÍA? LOS ALUMNOS CON TEA-AF Y LA ESCUELA ORDINARIA.....	19
CAPÍTULO I. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO.....	23
1. Tríada de alteraciones.....	25
2. Estilo cognitivo y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje.....	31
3. Otras características adicionales.....	36
4. Instrumentos para la detección de los TEA-AF	38
CAPÍTULO II. INTERVENCIÓN EN EL AULA.....	41
1. Introducción.....	43
2. El espacio físico del aula	44
3. Organización autónoma del material.....	46
4. Factores que intervienen en los aprendizajes del alumno con TEA-AF.....	52
5. Características del área curricular de matemáticas.....	55
6. Características del área curricular de Conocimiento del Medio	58
7. Habilidades de lectura: comprensión y mecánica lectora.....	58
8. La expresión escrita y la grafomotricidad	62
9. Los exámenes y evaluaciones escolares	67
CAPÍTULO III. LOS MOMENTOS MENOS ESTRUCTURADOS DE LA JORNADA ESCOLAR.....	71
1. Introducción.....	73
2. El comedor	75
3. Cambio de aulas y desplazamientos por el centro.....	80
4. Excursiones y salidas fuera del centro.....	83
5. Cambio de centro educativo	84

CAPÍTULO IV. LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	87
1. Introducción.....	89
2. Consejos y estrategias generales para la clase de Educación Física	91
3. Crear las condiciones y el ambiente adecuado	97
4. Estrategias en la enseñanza de nuevas actividades y ejercicios.....	98
CAPÍTULO V. CÓMO MEJORAR LA COMPETENCIA SOCIAL DE LOS ALUMNOS CON TEA-AF.....	101
1. Introducción.....	103
2. El currículum encubierto	103
3. Las habilidades sociales.....	105
4. Enseñanza de habilidades mentalistas	112
5. Aplicación de las habilidades mentalistas a las interacciones sociales:.....	119
6. Las habilidades sociales en el contexto del recreo:.....	122
7. Algunas dificultades comunes en el marco del recreo:	126
8. Mejorar la aceptación y la comprensión: El trabajo con los iguales.....	132
CAPÍTULO VI. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DE LOS ALUMNOS CON TEA-AF..	135
1. Introducción.....	137
2. Facilitando la comprensión del lenguaje	138
3. Promoviendo las habilidades conversacionales.....	142
4. Mejorando las habilidades de comunicación no-verbal.....	158
CAPÍTULO VII. UN ENFOQUE POSITIVO PARA TRABAJAR SOBRE LAS CONDUCTAS INADECUADAS	161
1. Comprendiendo la conducta	163
2. Necesidades básicas de los alumnos con TEA-AF para prevenir la aparición de conductas inadecuadas.....	169
3. Estrategias de autocontrol y manejo de la ansiedad	172
4. Elementos a tener en cuenta en la adaptación de técnicas para el manejo de las alteraciones del comportamiento.....	175
5. El Equipo de trabajo como el hilo conductor de una intervención positiva	180

CAPÍTULO VIII. A MODO DE CONCLUSIÓN: OTRA FORMA DE MIRAR Y COMPRENDER AL ALUMNO CON TEA-AF	183
APÉNDICES	189
Apéndice 1. Cuestionario de exploración del Espectro Autista de alto funcionamiento (ASSQ)	191
Apéndice 2. Escala autónoma para la detección del síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Nivel de Funcionamiento	193
Apéndice 3. Escala Australiana para síndrome de Asperger (ASAS)	197
Apéndice 4. Test infantil del síndrome de Asperger (CAST)	201
Apéndice 5. Entrevista para el diagnóstico del síndrome de Asperger (ASDI).....	205
BIBLIOGRAFÍA	209

Prólogo de la segunda edición

Tal y como hicimos con el libro original, con esta actualización y revisión del manual *El síndrome de Asperger: otra forma de aprender*, publicado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en el año 2006, pretendemos ofrecer un conjunto de estrategias e ideas prácticas que contribuyan a mejorar la labor educativa de aquellos profesores que tienen en sus aulas a algún alumno con un diagnóstico de Autismo de Alto Funcionamiento o síndrome de Asperger. Se trata, por lo tanto, de un manual práctico cargado de ideas, actividades y consejos para ser usados en el día a día en las aulas y cuyo objetivo principal es facilitar la inclusión y el aprendizaje de los alumnos con un Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Aunque el núcleo de la obra se mantiene similar al publicado en el 2006, existen varios motivos que nos han impulsado a realizar esta revisión de la obra original. En primer lugar, hemos tratado de adaptar la terminología usada en este manual a la conceptualización actual de los Trastornos del Espectro Autista. Aunque hace ya varios años que se defiende un planteamiento dimensional de los TEA, es en estos momentos cuando ese enfoque se va a adoptar de manera “oficial” en los manuales de diagnóstico internacionales que guían y orientan la práctica clínica. En concreto, en el momento de escribir esta segunda edición, se está elaborando el borrador definitivo de la quinta versión del Manual de Clasificación Diagnóstica de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-V), cuyo planteamiento en relación a los TEA es el de adoptar un enfoque dimensional según el cual se establece una única etiqueta diagnóstica (Trastorno del Espectro Autista) y se eliminan los cinco subtipos recogidos en las versiones anteriores, pero se incorpora una descripción de la intensidad o severidad tanto de la sintomatología que presenta cada individuo como de los apoyos que necesita. La nueva propuesta de la APA incluye otra serie de cambios (unión en una sola dimensión de las competencias sociales y comunicativas, incorporación de un nuevo

criterio relacionado con las alteraciones sensoriales, etc.) cuyo debate o discusión excede las pretensiones de esta obra. Aunque todavía no está publicada esa nueva versión del DSM, en este libro hemos querido adoptar la terminología que estará vigente durante el próximo año. Por ello, en esta segunda edición, hemos eliminado la etiqueta de síndrome de Asperger y la hemos sustituido por la de Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (TEA-AF). El término TEA-AF hace referencia a los subtipos de TEA que se encuentran en el “extremo de menor afectación” del continuo autista; es decir, en él se incluyen el Autismo del Alto Funcionamiento, el Síndrome de Asperger y algunos casos específicos de TGD no especificado. En el Cuadro 1 se recogen los criterios de diagnóstico propuestos en el borrador del DSM-V para los Trastornos del Espectro Autista.

Cuadro 1: Criterios propuestos para los TEA (propuesta inicial del DSM-V)

1. Dificultades clínicamente significativas y persistentes en la comunicación social, que se manifiestan en todos los síntomas siguientes:
 - a. Marcada dificultad en la comunicación no verbal y verbal usada en la interacción.
 - b. Ausencia de reciprocidad social.
 - c. Dificultades para desarrollar y mantener relaciones con iguales, apropiadas para el nivel de desarrollo.
2. Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses que se manifiestan en, por lo menos, dos de los siguientes síntomas:
 - a. Conductas estereotipadas motoras o verbales, o comportamientos sensoriales inusuales.
 - b. Adherencia excesiva a rutinas y patrones de comportamiento ritualistas.
 - c. Intereses restringidos.
3. Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (aunque pueden no manifestarse por completo hasta que las demandas del entorno excedan sus capacidades).

Se deben cumplir los criterios 1, 2 y 3.

Tal y como describimos en el libro original, consideramos que esta guía puede ser de utilidad para aquellos profesionales que trabajan tanto con alumnos con síndrome de Asperger como con niños con Autismo de Alto Funcionamiento, ya que las necesidades educativas de unos y de otros, así como las estrategias que se deben emplear en ambos casos, son muy similares (por no decir idénticas).

Otro motivo que nos ha llevado a elaborar esta actualización del manual original es la buena acogida y gran demanda que tuvo, en su momento, la edición del 2006. El libro se distribuyó en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, pero a los profesionales de otras comunidades interesados en adquirir el manual les resultó muy complicado tener acceso al mismo. Con esta nueva publicación esperamos “eliminar esa barrera”.

Por último, poder publicar una versión actualizada del manual original también nos ha brindado la oportunidad de revisar algunas estrategias, profundizar en aspectos menos desarrollados inicialmente e introducir algún capítulo nuevo, como el capítulo 4, dedicado exclusivamente a las dificultades que muestran estos alumnos en la clase de Educación Física y a las estrategias que se pueden emplear para ayudarles. Hemos modificado la estructura de algunos capítulos organizándolos de una manera más sencilla y funcional. Así, los capítulos que tienen un contenido más práctico (del capítulo 2 al 7), ahora siguen un esquema similar: primero se describen cuáles son las principales dificultades que presentan estos alumnos en el área o situación al que hace referencia el capítulo, posteriormente se describen las estrategias, apoyos y materiales adecuados para abordar dichas dificultades y, al final, se presenta un cuadro-resumen en el que se incluye un listado de las ideas más importantes del capítulo. En esta nueva edición, los apoyos y estrategias están organizados en tres niveles que hemos denominado como básicos, medios y avanzados y que vienen determinados por el grado de implicación, dedicación o dependencia que exigen al profesor. Así, los “apoyos básicos” exigen poca intervención específica por parte del profesor, los “apoyos medios” requieren que el adulto elabore una serie de materiales específicos y adapte otros y, por último, los “apoyos avanzados” implican una intervención más directa e intensa, la elaboración de materiales específicos para el alumno y una mayor supervisión inicial por parte del profesor.

Esperamos que esta “nueva” guía, renovada y revisada, tenga la misma acogida que la anterior, aporte ideas útiles al equipo docente de los centros educativos y sobre todo, que contribuya a mejorar la inclusión y calidad de vida de los alumnos con Trastornos del Espectro Autista.

Equipo Deletrea,
septiembre de 2011

Introducción

El interés por los Trastornos del Espectro Autista (TEA) no es en absoluto reciente. En nuestro país, desde la década de los setenta, se han ido creando grupos de investigación, equipos de profesionales y centros especializados que han concentrado sus esfuerzos en el estudio y profundización de dichos cuadros clínicos. Sin embargo, el interés por los casos de TEA de menor afectación (menor intensidad de la sintomatología) si que es, en comparación, más reciente. El estudio de los casos de Autismo de Alto Funcionamiento y/o Síndrome de Asperger (según la versión actual del DSM-IV) se remonta a principios de la década de los noventa.

Nuestro país ha sido testigo, especialmente durante los últimos diez años, de una creciente preocupación e interés hacia las personas con TEA que se sitúan en ese “extremo superior” del espectro (personas con TEA sin discapacidad intelectual asociada ni problemas o alteraciones severas en áreas específicas de su desarrollo). Esa preocupación se ha materializado en distintas actuaciones que van desde la creación, por primera vez en España, de asociaciones de padres específicamente orientadas a las personas con síndrome de Asperger y a sus familias, hasta el incremento vertiginoso de publicaciones, estudios e incluso materiales autobiográficos, centrados en esta condición clínica. Esta labor de difusión no sólo ha ido seguida de un mayor conocimiento de los casos de TEA de Alto Funcionamiento (en adelante TEA-AF) por parte de profesionales de distintos ámbitos de la salud y la educación, sino que además, como era de esperar, ha llevado a tratar de analizar y conocer las necesidades de estas personas en las distintas etapas de su ciclo vital, y con todo ello, se han puesto de manifiesto los nuevos desafíos a los que nos enfrentamos a nivel clínico, educativo, social y laboral.

Las personas con TEA-AF, con su peculiar estilo de procesar la información, su original manera de percibir e interpretar el mundo y, en general, con su fascinante perfil cognitivo, suponen un reto a las concepciones más tradicionales de enseñanza y a los modelos más clásicos de aprendizaje en las aulas; y por consiguiente, suponen también un reto a todas las personas encargadas de su educación, quienes deben adaptar su estilo de enseñanza y sus estrategias pedagógicas a su perfil de funcionamiento cognitivo. Los alumnos con TEA-AF, foco central de esta publicación, han abierto un debate sobre el desafío que supone la diversidad a nuestro sistema educativo y sobre la necesidad de adoptar instrumentos y medidas pedagógicas que van más allá de las tradicionales adaptaciones curriculares. Los profesores, el otro gran foco de interés en este manual, se enfrentan a una nueva labor educativa para la cual necesitan tanto formación específica (formación teórico-práctica) como la flexibilidad cognitiva suficiente para interpretar las situaciones que viven con estos alumnos desde esa *“otra forma de mirar”* que reivindican las personas con TEA-AF (Dorado, 2004).

La labor educativa debe estar dirigida tanto a conseguir la inclusión escolar de éstos alumnos (para lo cual será necesario potenciar el desarrollo de sus procesos de cognición social, comunicación y flexibilidad mental) como a asegurar el cumplimiento de objetivos de tipo más académico o curricular ya que, como señala Rivière, los logros académicos son muy importantes para el desarrollo de los alumnos con TEA-AF *“porque proporcionan un cauce con el que compensar sus limitaciones sociales e incluso irlas disminuyendo parcialmente por la vía indirecta de los logros educativos”* (Rivière, 2001).

El lector encontrará en estas páginas no sólo una descripción de las características definitorias del Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento y de la sintomatología específica que suele acompañar al cuadro (capítulo 1), sino que irá descubriendo a lo largo de los capítulos, estrategias específicas para potenciar los procesos de aprendizaje así como, tareas y actividades para aprovechar las destrezas cognitivas de estos alumnos en beneficio de la adquisición de mejores competencias curriculares (capítulo 2), un conjunto de ideas prácticas para reducir el estrés y la confusión que les suelen provocar los momentos de transición, cambio de actividad, desplazamientos por el centro o tiempos de entrada y salida del colegio (capítulo 3), estrategias para adaptar y hacer más *“adecuadas”* las dinámicas y aprendizajes que tienen lugar en la clase de educación física (capítulo 4), una

serie de estrategias específicas dirigidas a potenciar el desarrollo de las habilidades sociales y a aprovechar los momentos menos estructurados de la jornada escolar, por ejemplo, los tiempos de recreo, para estimular las habilidades de relación interpersonal con los compañeros (capítulo 5), ideas para mejorar aspectos relacionados con la comunicación y la actividad lingüística dentro del aula (capítulo 6) y distintos enfoques con los que afrontar las dificultades o alteraciones de comportamiento que pueden aparecer en momentos puntuales (capítulo 7). Finalmente, a modo de conclusión (capítulo 8), además de presentar un listado de recursos materiales, bibliografía y manuales prácticos que pueden ser de interés y utilidad, exponemos la manera en la que tanto el equipo docente como el resto de los compañeros deberían concebir, comprender y afrontar las características, a veces idiosincrásicas, que definen la conducta y el pensamiento de los alumnos con TEA-AF.

En definitiva, con esta guía hemos tratado de recoger, de manera breve y sencilla, las principales dificultades a las que se enfrentan tanto los alumnos con TEA-AF, en su lucha por intentar alcanzar los objetivos académicos y las altísimas demandas sociales que suponen los centros de educación ordinarios, como las principales aproximaciones metodológicas que pueden poner en práctica el equipo docente que se enfrenta al reto de enseñar y educar a estos alumnos. Si bien es cierto que la mayor parte de las estrategias aquí descritas se han pensado principalmente para el ciclo de Primaria, muchas de ellas también se pueden emplear con alumnos más mayores.

Para finalizar, también creemos conveniente resaltar dos ideas básicas referentes a este libro: Por una parte, que no todos los alumnos con TEA-AF presentan todas las dificultades o problemas que aquí recogemos y que, por lo tanto, no todos van a necesitar el conjunto completo de estrategias y actividades que describimos. Los profesores, sobre la base de su experiencia y conocimiento de las características individuales de cada alumno, serán los que, en última instancia, seleccionen aquellas “soluciones” que se ajusten mejor a los problemas y necesidades que hayan detectado. Por otra, que muchas de las estrategias que se incluyen en las siguientes páginas, aunque hayan sido diseñadas específicamente para los niños con TEA-AF, pueden favorecer y beneficiar igualmente al resto de los estudiantes. Todo aquello que se haga para mostrar de manera explícita las normas de conducta y convivencia, mejorar las habilidades sociales, reducir los

problemas de conducta o mejorar la manera de hablar y comunicarnos con los demás, contribuirá a que todos los alumnos mejoren su comportamiento y actitudes dentro del centro educativo. Por ello, si sugerimos en algún capítulo, por ejemplo, que se coloque en clase un “cartel de normas” para hacer explícitos los comportamientos deseados dentro del aula, aunque el motivo inicial haya sido ayudar al niño con TEA-AF a autorregular su conducta, dicho cartel beneficiará al resto de los compañeros que, de esta manera, tendrán un “recuerdo” de las normas que ellos también deben respetar.

En definitiva, con esta guía esperamos aportar algunas ideas que sirvan para adaptar aún más nuestros métodos educativos a la realidad plural a la que se enfrentan los colegios desde hace algunos años.

¿Por qué la necesidad de esta guía?

Los alumnos con TEA-AF y la escuela ordinaria

La modalidad educativa más adecuada para los niños y adolescentes con TEA-AF es la inclusión; es decir, la escolarización en un centro educativo ordinario en el que se garanticen los apoyos necesarios, tanto personales (pedagogía terapéutica, apoyo de audición y lenguaje, etc.) como curriculares (adaptaciones en aquellos casos en los que sea conveniente). Actualmente, en nuestro país la gran mayoría de los alumnos que han recibido un diagnóstico de TEA-AF cursan sus estudios, principalmente durante el ciclo de Infantil y Primaria, en centros ordinarios, y sólo un porcentaje muy pequeño se ha visto en la obligación de recurrir a centros específicos o centros preferentes para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo (en la mayoría de los casos, este cambio de modalidad educativa ha tenido lugar durante el ciclo de Educación Secundaria). El informe elaborado por el grupo Getea (2003) en colaboración con el Instituto de Salud Carlos III, sobre el cuestionario diagnóstico para familiares de personas con TEA-AF, mostró que, de una muestra de 53 personas, la mayor parte de ellas (88%) estaban escolarizadas en centros ordinarios. De ese 88%, el 68% correspondían a alumnos de Educación Primaria.

La mayoría de los niños y adolescentes con TEA-AF tienen las competencias, habilidades y el potencial necesario para poder aprovechar y beneficiarse de los aprendizajes y experiencias que tienen lugar en los marcos de escolarización ordinarios. No obstante, para que la inclusión sea efectiva y adecuada, necesitan poder contar con los apoyos específicos necesarios (apoyos que, por otra parte, varían en función de las necesidades de cada alumno y del ciclo educativo en el que se encuentren).

A pesar de que en las líneas anteriores hemos mencionado el creciente interés que ha despertado el Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento

en distintos ámbitos de la salud y la educación, las dificultades y necesidades inherentes a su condición, continúan siendo poco conocidas y, por lo general, mal comprendidas en nuestra sociedad. El TEA-AF, al ser una discapacidad “invisible” (no hay ningún rasgo físico que lo “delate”) y, al tratarse de un trastorno que paradójicamente se acompaña de algunas habilidades especiales o extraordinarias, como una capacidad de memoria excelente (Ozonoff, et al., 2002), una destreza superior para el cálculo matemático (Asperger, 1944) o una increíble facilidad para acceder a la lectura (Tirosch y Canby, 1993), puede provocar cierta resistencia a la hora de asumir o aceptar que estos alumnos necesitan apoyos especiales y enfoques pedagógicos que, en algunos aspectos, se diferencian de los que se emplean con el resto del alumnado. Aunque cada vez con menos frecuencia, todavía es posible encontrar profesionales que se cuestionan la necesidad de otorgar a estos alumnos apoyos especiales dentro de los centros educativos: “Si tiene un lenguaje formalmente correcto y un vocabulario incluso superior o más elaborado que el resto de sus compañeros, ¿por qué este alumno necesita el recurso de AL (especialista en Audición y Lenguaje) en el entorno escolar?”. Como veremos en el capítulo 4, a pesar de emplear un lenguaje estructuralmente correcto (sin alteraciones significativas a nivel gramatical o sintáctico) las personas con TEA-AF muestran marcadas dificultades en el uso social e interactivo del lenguaje; es decir, la alteración nuclear que caracteriza su patrón lingüístico es la presencia de pobres habilidades pragmáticas, y por ello, necesitan que se les enseñe explícitamente las reglas conversacionales y las normas sociales que rigen los intercambios comunicativos.

La educación de los alumnos con TEA-AF, debe partir de un conocimiento y comprensión profunda de la naturaleza del trastorno (de sus limitaciones y competencias más significativas); esa será la base sobre la que podremos diseñar los objetivos y programas educativos más eficaces. Hans Asperger, en su artículo original, ya subrayó la importancia de adoptar unas estrategias educativas concretas y específicas basadas en el peculiar estilo de aprendizaje que muestran las personas con dicha condición clínica: *“queremos demostrar lo legítimo de reclamar un tratamiento educativo apropiado para seres humanos diferentes, el cual tenga en cuenta sus dificultades específicas y sus características ... Obviamente, para tratar con estos niños se requiere un apropiado conocimiento de sus peculiaridades al igual que un talento pedagógico innato y experiencia”* (Asperger, 1944).

El primer paso a la hora de trabajar con un alumno con TEA-AF es conocer y comprender la naturaleza de sus dificultades y su estilo característico de interpretar el mundo. Sólo de esta forma evitaremos sucumbir ante interpretaciones erróneas que automáticamente se activan cuando observamos algunos de sus comportamientos. Como *psicólogos naturales* (Humphrey, 1986), tendemos a interpretar todas las conductas ajenas a partir de una serie de estados mentales como son las intenciones, deseos, creencias o dobles intenciones. Es decir, cuando observamos la conducta de una persona, vamos más allá de la misma y comenzamos a leer bajo su apariencia externa y, de manera completamente natural, le atribuimos unas motivaciones que justifican su actuación. De este modo, si vemos cómo uno de nuestros alumnos deja pasar el tiempo sin completar el examen que le hemos entregado, enseguida atribuiremos esa actitud al resultado final de no haber estudiado lo suficiente para el examen. Aunque en muchos casos esa atribución causal pueda ser correcta, si estamos ante un alumno con TEA-AF puede que nos sorprendamos al comprobar cosas como que al niño se le había roto la punta del lápiz y no podía seguir escribiendo (en ningún momento se le ocurrió que podía pedir otro lápiz o sacarle punta al suyo) o que había contestado toda la primera parte del examen pero que no se había dado cuenta que por el otro lado del papel había 5 preguntas más. Con este ejemplo, anecdótico pero verídico, queremos poner de manifiesto un principio básico que debemos tener muy presente siempre que vayamos a trabajar, enseñar o relacionarnos con un alumno con TEA-AF: a la hora de buscar una explicación a sus comportamientos y actitudes, debemos poner en “pausa” nuestra tendencia natural a buscar la explicación desde el punto de vista de una “mente-no-autista” o una “mente neurotípica”, para tratar de interpretarla desde la lógica de una “mente-Autista” y, la única vía que nos puede permitir ponernos en el punto de vista de una persona con TEA, es la vía del conocimiento y comprensión profunda de su trastorno.

Conocer y comprender la naturaleza del cuadro así como aceptar la necesidad de poner en práctica apoyos y estrategias pedagógicas específicas es sólo el principio de un largo camino. Llegados a este punto, siguen asaltando dudas sobre los objetivos que se deben incluir en el proyecto educativo de cada alumno, la manera de secuenciar los mismos o el tipo de estrategias educativas más eficaces. Los profesores de centros de educación ordinarios son expertos en recursos y métodos pedagógicos para el alumnado con un desarrollo normal, pero a priori no tienen por qué conocer las necesidades educativas o las estrategias metodoló-

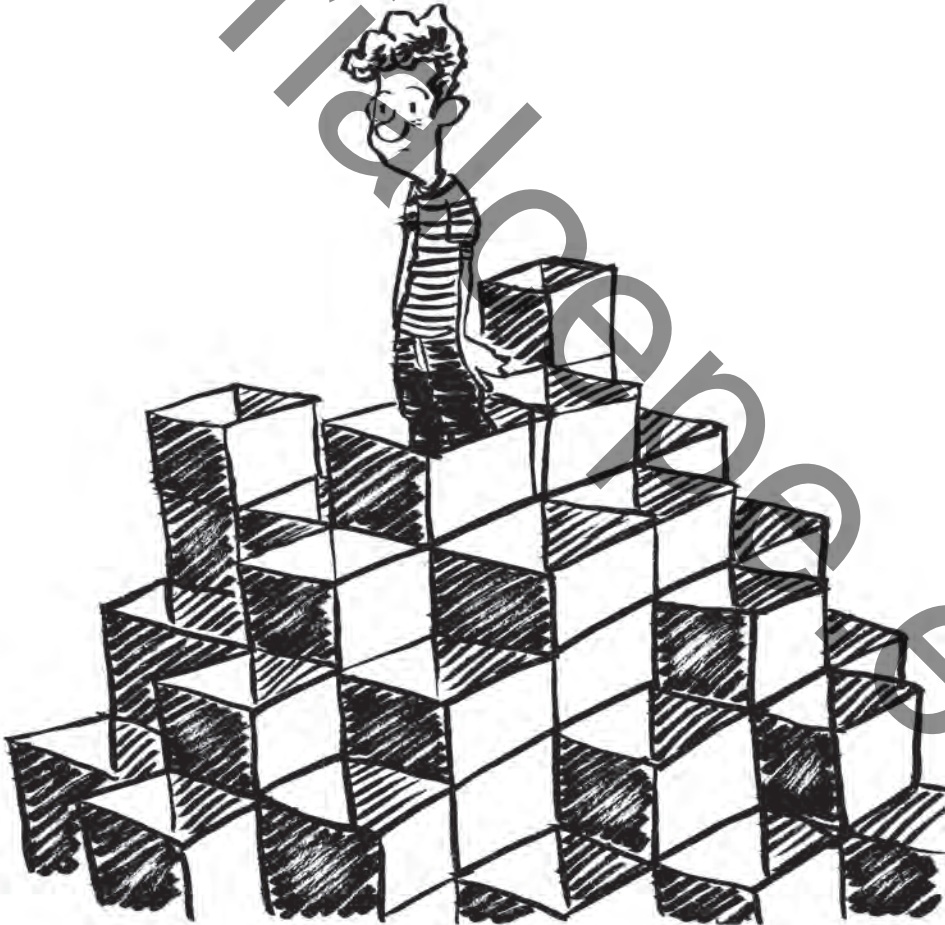
gicas específicamente diseñadas para los alumnos con TEA-AF y pueden sentirse “desbordados” ante la responsabilidad de educar a un niño con este diagnóstico, en una clase en la que hay otros 20 alumnos más. Para solventar todas estas dudas iniciales es necesario garantizar el asesoramiento permanente al equipo docente, su formación específica en el ámbito de los Trastornos del Espectro Autista y en concreto, del TEA de Alto Funcionamiento y la dotación al centro de recursos materiales (manuales, guías, programas y bibliografía general) que les faciliten su labor educativa. En muchas comunidades de nuestro país se cuenta con equipos, como los Equipos Específicos de Alteraciones Graves del Desarrollo, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los departamentos de orientación, que se encargan de realizar ese asesoramiento a los centros educativos donde se encuentra escolarizado algún estudiante con TEA.

Al margen del profesorado, los compañeros son otra pieza clave que va a condicionar el éxito o fracaso de la inclusión educativa. Como hemos descrito en otro lugar (Freire et al., 2004), estos alumnos suelen convertirse con facilidad en el “blanco” de bromas y burlas por parte de sus compañeros, quienes tampoco comprenden bien esa combinación tan especial de destrezas y limitaciones. Los compañeros pueden convertirse tanto en los mejores co-terapeutas y aliados (hay casos en los que protegen, ayudan y potencian el desarrollo del alumno con más dificultad) como en las personas que añaden más dificultad a la vida escolar; conocemos a adolescentes con TEA-AF que, a pesar de mostrar un rendimiento académico aceptable, han decidido abandonar los estudios por sentirse incapaces de hacer frente a las presiones sociales a las que se veían sometidos en los centros de educación ordinarios. Por ello, no podemos descuidar la necesidad de trabajar conjuntamente con los compañeros de clase, asegurando que ellos también comprenden el trastorno y toleran las “diferencias”.

Por todo lo expuesto, se puede comprender que nuestro propósito al elaborar esta guía ha sido doble: por una parte, hemos querido ofrecer a los orientadores, profesores, educadores y al colectivo de docentes en general, una visión sencilla pero a la vez detallada de las características, comportamientos y funcionamiento psicológico de los alumnos con TEA-AF, y por otra, hemos intentado proporcionar un conjunto de estrategias prácticas y eficaces que faciliten su labor educativa.

Capítulo I

Características de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento



Capítulo I.

Características de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento

1. Tríada de alteraciones

Los Trastornos del Espectro Autista se caracterizan por la presencia de una alteración cualitativa en el desarrollo de tres áreas funcionales concretas: (1) capacidades de relación social, (2) competencias de comunicación y (3) flexibilidad mental y comportamental. Esta tríada de alteraciones, conocida como la tríada de Wing (Wing y Gould, 1979), define las tres áreas principales de afectación que caracterizan a todos los TEA. Aunque en el caso concreto de los Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento el grado de afectación o la intensidad de la sintomatología, es menor que en los cuadros de autismo más clásico, la alteración en esa tríada causa un deterioro significativo en la actividad social, laboral y en otras áreas importantes de la actividad del individuo.

De todas las descripciones existentes en la literatura especializada consideramos que la elaborada por Ángel Rivière (2001) es una de las que recoge más fiel y detalladamente las características específicas y definitorias de los TEA-AF. Según Rivière, el fenotipo conductual prototípico de estos alumnos se caracteriza por presentar los siguientes rasgos:

1. Trastorno cualitativo de la relación.

Las personas con TEA-AF muestran serias dificultades de relación interpersonal, dificultades que están principalmente motivadas por la falta de sensibilidad a las señales sociales, las alteraciones en las pautas de relación expresiva no verbal, la falta de reciprocidad emocional y las dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente “dobles intenciones”. También es característica su importante limitación en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación.

2. Inflexibilidad mental y comportamental.

Presencia de intereses absorbentes y excesivos por ciertos contenidos. Además en la mayoría de los casos aparecen rituales complejos y actitudes perfeccionistas extremas.

3. Problemas de habla y lenguaje.

Empleo de un lenguaje pedante, formalmente excesivo, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación. Dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido. Problemas para saber “de qué conversar” con otras personas y dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.

4. Alteraciones de la expresión emocional y motora.

Limitaciones y anomalías en el uso de gestos. Expresión corporal desmañada y presencia de torpeza motora.

5. Capacidad normal de “inteligencia impersonal”.

Frecuentemente, aparecen habilidades especiales en áreas restringidas.

Aunque los TEA-AF siempre van acompañados de una alteración en todas y cada una de las tres áreas anteriormente mencionadas, el rasgo nuclear y definitorio es la alteración en **las capacidades de relación social**; es decir, la presencia de una alteración en los procesos de cognición social. Seguramente todos aquellos que conocen o tienen en su aula a un alumno con este tipo de trastorno, se habrán dado cuenta que son las dificultades en el ámbito de las relaciones interpersonales, las que resultan más llamativas y prototípicas en el comportamiento global del alumno. Frente al resto de sus compañeros que han aprendido y ponen en práctica de manera natural, distintos códigos y conductas sociales básicas o mecanismos reguladores de la interacción como es el uso del contacto ocular y de los gestos expresivos, los alumnos con TEA-AF deben aprender de manera explícita todas esas conductas de carácter social que permiten establecer y mantener interacciones con otras personas. Ese aprendizaje explícito y “por otra vía alternativa” resta naturalidad, dinamismo y sobre todo reciprocidad a las relaciones interpersonales. Los alumnos con TEA-AF suelen mostrar un comportamiento ingenuo, conductas poco ajustadas a los códigos sociales establecidos, dificultad

para percibir y comprender aspectos sutiles de las interacciones y tendencia a elaborar juicios y razonamientos sociales poco elaborados e inmaduros. En la Tabla 1 se resumen algunos de los comportamientos típicos que suelen estar vinculados con ese déficit cognitivo-social.

Tabla 1: Comportamientos asociados al déficit social

- Escaso interés hacia los juegos y actividades típicas de su edad
- Conductas inadecuadas de aproximación al grupo
- Intentos de imponer sus normas y reglas en los juegos
- Limitada comprensión del concepto de amistad
- Dificultad para detectar engaños y dobles intenciones
- Escasa comprensión de emociones elaboradas como la vergüenza o el orgullo
- Presencia de reacciones emocionales desproporcionadas a la situación
- Presencia de comentarios inadecuados o “fuera de lugar”, con dificultad para anticipar lo que las otras personas podrían pensar o sentir
- Limitadas reacciones empáticas en contextos naturales
- A partir de la adolescencia, tendencia a apartarse del grupo y desarrollo de cierta hostilidad hacia sus compañeros.

El segundo área de alteración, como hemos indicado en las líneas anteriores, hace referencia a las **habilidades de lenguaje y comunicación**. Las personas con TEA-AF suelen mostrar un perfil lingüístico peculiar que, al margen de la existencia o no de retraso en las primeras etapas del desarrollo, se caracteriza por la presencia de un lenguaje formalmente correcto (sin alteración en los componentes sintácticos y gramaticales), pero con unas características muy específicas respecto al uso y empleo del mismo. La construcción de oraciones y la estructuración de las frases y sintagmas de manera correcta, no garantiza que la comunicación se lleve a cabo de manera efectiva y con éxito. Todo acto comunicativo, que por naturaleza implica una relación interpersonal (nos comunicamos con otra persona), lleva implícito el dominio y manejo de unas normas sociales, y es precisamente, ese uso social del lenguaje, es decir, las habilidades pragmáticas, lo que define más claramente el perfil lingüístico de las personas con TEA-AF. Dentro de las habilidades pragmáticas se incluyen, entre otras, conductas como: respetar los turnos conversacionales, ajustar el tema y estilo de la conversación a la situación y a los intereses del interlocutor (no hablamos de la misma manera

ni acerca de los mismos temas en una reunión familiar que una entrevista de trabajo), evitar comentarios inadecuados o que puedan resultar ofensivos, emplear gestos y expresiones (como la mirada, asentir con la cabeza o frases tipo “ya veo”, “claro”, etc.) que indiquen que estamos atendiendo a la conversación o interpretar los enunciados verbales en función de las claves contextuales. Pues bien, este tipo de habilidades, necesarias para que la comunicación sea recíproca, efectiva y flexible, aparecen alteradas en todas las personas con TEA-AF. Como señala Martín-Borreguero (2005), estas dificultades en el uso social del lenguaje parecen estar directamente vinculadas con el déficit cognitivo-social primario que caracteriza a los Trastornos del Espectro Autista.

Al margen de esos déficits y pobres habilidades pragmáticas, la literatura especializada también recoge alteraciones significativas en el área de las competencias semánticas y prosódicas (en la tabla 2 se recogen las principales características que definen el perfil lingüístico de las personas con TEA-AF). Con respecto a la adquisición del léxico, suele ser sorprendente la facilidad con la que estas personas adquieren y emplean un vocabulario extenso, rico y en muchas ocasiones excesivamente formal y “rebuscado”. A pesar de ello, un estudio más detallado de su vocabulario refleja la presencia de dificultades en la comprensión de conceptos abstractos (Ozonoff, et al., 2002) y del lenguaje figurado e inferencial (limitada comprensión de frases hechas, giros idiomáticos, ironías, metáforas y chistes) y tendencia a asignar significados excesivamente rígidos a las palabras, mostrando en muchas ocasiones restricciones en el significado que conducen a malinterpretar los intercambios conversacionales. El siguiente ejemplo ilustra con claridad este rasgo peculiar del lenguaje de algunas personas con TEA-AF: *“En una sesión de tratamiento con R, le preguntamos que cómo había sido su fin de semana y él enseguida nos contestó que por qué le preguntábamos eso si no era interesante, a lo que respondimos que su fin de semana nos importaba. Esa respuesta confundió a R que inmediatamente, y en tono enfadado, preguntó: “¿por qué dices que te importa, si importar es malo, significa que te molesta?”. Cuando tratamos de que nos explicara esa conclusión, R con la rigidez de pensamiento que le caracteriza nos explicó: “importar es algo malo, porque cuando alguien te dice ¿te importaría abrir la ventana?, si tu contestas que sí que te importa, quieres decir que te molesta o que no quieres abrirla”.*

Por último, cabe señalar la presencia de alteraciones en los componentes prosódicos del lenguaje, siendo muy característica la dificultad para regular el volumen de voz (adaptándolo a los diferentes contextos o situaciones) y controlar la velocidad del habla, la presencia de una entonación monótona o “artificial” y la “torpeza” o escasa flexibilidad para emplear la entonación como medio para enfatizar el contenido emocional de sus enunciados verbales.

Tabla 2: Características que definen el perfil lingüístico de las personas con TEA-AF

- Presencia de comentarios y preguntas de carácter repetitivo
- Verborrea acerca de sus temas de interés
- Dificultad para respetar turnos conversacionales
- Empleo de palabras “rebuscadas” o excesivamente técnicas
- Restricción en el significado de algunas palabras
- Limitada comprensión de conceptos abstractos
- Dificultad para mantener el tema conversacional
- Literalidad en la comprensión del lenguaje
- Dificultad para hablar acerca de sus propios estados emocionales
- Alteración en los componentes prosódicos
- Dificultad para saber de qué conversar
- Dificultad en el uso y comprensión de claves no verbales de la comunicación

El tercer y último área de afectación incluida en la tríada de alteraciones es la presencia de un patrón característico de **inflexibilidad mental y comportamental** que se manifiesta (ver tabla 3) en la presencia de rituales elaborados de conducta, temas de interés limitados y absorbentes, elaboración de juicios y razonamientos excesivamente rígidos o dicotómicos, cumplimiento inflexible de algunas normas aprendidas, presencia ocasional de tics faciales (generalmente coincidiendo con momentos de mayor nerviosismo o ansiedad) y actitudes perfeccionistas hacia determinadas tareas o actividades (la mayoría de las veces relacionadas con las actividades que se incluyen dentro de sus focos especiales de interés). Miguel Dorado, un joven con síndrome de Asperger, describe así algunas de sus “rutinas y manías”:

“En muchos trabajos o cosas que suelo hacer, me marco una serie de puntos. La forma o el número de veces que tengo que realizar una función concreta. Cuando desayuno, tengo por costumbre tomar cuatro cosas (sean bollos o croissants). Me acostumbro a hacer algo de una manera y a partir de ahí lo hago siempre igual. En ocasiones, cuando me alteran la rutina me pongo de mal humor ... Una vez me dijeron que después de beber leche no se puede beber agua hasta pasada una hora. Cuando tomo leche no bebo ni una gota de agua hasta pasada una hora. En ocasiones miro el reloj para saber a qué hora he bebido y a qué hora puedo volver a beber. Cuando no sé a qué hora he bebido, consulto el reloj y cuento una hora a partir de ese momento” (Dorado, 2004).

Como ha señalado Frith (1989, 2003) no existe una definición precisa de lo que se entiende por “ritual complejo”, aunque hay cierto acuerdo respecto a que éstos deben incluir secuencias largas y complicadas de pensamientos, acciones o fijaciones y, aunque hay algunos rituales que no interfieren realmente en el día a día, esa insistencia en mantener unas rutinas inamovibles pueden, si no se abordan desde un enfoque terapéutico adecuado, dominar no sólo la vida de la persona con TEA-AF sino también la de su familia.

Tabla 3: Manifestaciones del patrón inflexible de funcionamiento mental

- Repertorio limitado de juegos y actividades
- Temas de interés absorbentes y limitados
- Rituales elaborados de conducta y presencia de “manías”
- Elaboración de juicios y razonamientos excesivamente rígidos y dicotómicos
- Actitudes perfeccionistas en algunas actividades
- Tendencia a coleccionar diferentes objetos
- Cumplimiento inflexible de algunas normas aprendidas

2. Estilo cognitivo y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje

Comprender el estilo de aprendizaje específico de los alumnos con TEA-AF es una buena manera de comenzar a conocerlos y a adoptar una serie de medidas educativas acordes con dicho estilo. Ser conscientes de su forma de aprender nos va a permitir crear entornos y situaciones de enseñanza en las que se aprovechen sus competencias y se reduzcan los efectos negativos de sus déficits más significativos. El estilo de aprendizaje de estos alumnos se define por las siguientes características:

Pensamiento visual

Muchas personas con TEA-AF muestran una clara preferencia por la información que reciben de manera visual. Actualmente contamos con varios relatos autobiográficos de personas con síndrome de Asperger (Grandin, 1995; Lissner, 1992) en los que ellos mismos se autodefinen como “pensadores y aprendices visuales” y son muchos los estudios que han demostrado que estas personas comprenden, asimilan y retienen mejor la información que les llega por la vía visual¹. Frente a la tendencia de la mayoría de las personas a pensar en palabras, las personas con TEA-AF muestran una clara tendencia a pensar en imágenes. Imágenes con las que se representan palabras, ideas y conceptos abstractos. Partiendo de esa tendencia natural para las personas con TEA-AF, la mayoría de las estrategias educativas que se emplean actualmente con estos alumnos se apoyan en materiales visuales (fotografías, pictogramas, esquemas, lenguaje escrito, etc.) ya que ha quedado claramente demostrado que aprovechando esa facilidad para el procesamiento y retención de la información visual estos alumnos aprenden mejor y más rápido (Savner y Smith Myles, 2000; Gray, 1998).

1 Este “pensamiento visual” no es universal en todas las personas con TEA-AF, además contamos con datos que indican que algunos de ellos, a medida que van creciendo van “pasando” de un “pensamiento en imágenes” a un “pensamiento en palabras”.

Pensamiento centrado en los detalles

Frith (1989) acuñó el término “coherencia central” para referirse a la tendencia que muestran la mayoría de personas a procesar la información dentro de un contexto global de significado. Frente a esta tendencia, se ha descrito que las personas con Trastornos del Espectro Autista, muestran un estilo cognitivo dominado por un procesamiento centrado en los detalles, en el que se captan y se retienen los detalles a costa de un significado global y contextualizado. Esa tendencia a la percepción centrada en las partes en lugar de en el todo, podría estar en la base, como se refleja en el siguiente ejemplo, de algunos de los comportamientos y comentarios idiosincrásicos que observamos en las personas con TEA-AF: *Trabajando la comprensión de emociones con J., estábamos viendo distintos dibujos en los que los personajes mostraban determinados sentimientos, fáciles de identificar tanto por sus expresiones faciales como por las claves contextuales: un niño sonriente porque tenía un regalo, una niña enfadada porque se le había roto su muñeca o una niña llorando porque se había caído de la bicicleta. Cuando se le preguntó a J. que cómo estaba la niña que lloraba, respondió adecuadamente que estaba triste y llorando, pero cuando le preguntamos por el origen o la causa de ese sentimiento, J. respondió para nuestra sorpresa: “está triste porque tiene dos letras “n” en las rodillas”. Efectivamente los arañazos que la niña tenía dibujados en sus rodillas parecían “enes”, pero no en ese contexto (una bicicleta tirada en el suelo a su lado, las rodillas rojas, la expresión de dolor, etc.).* Este ejemplo es un reflejo de las interpretaciones descontextualizadas que suelen hacer las personas con TEA-AF y muestra claramente que si uno se centra en los detalles de una situación y no integra toda la información del contexto para buscar un sentido coherente y global a la misma, la interpretación resultante es errónea y muchas veces, carente de sentido. Este estilo cognitivo centrado en los detalles también está en la base de las dificultades que muestran estos alumnos para captar la información más relevante de un texto o una conversación y en su “torpeza” a la hora de interpretar el lenguaje figurado.

Por otra parte, se ha argumentado (Frith, 2003) que esa limitada necesidad de encajar la información en contextos globales de significado, podría constituir la base de muchas de las capacidades superiores y extraordinarias que muestran algunas personas con TEA. Destrezas y habilidades *savants* como la presencia de una extraordinaria memoria mecánica, una habilidad superior para el dibujo, la

música o el cálculo, podrían estar relacionadas con esa tendencia al procesamiento de la información centrado en los detalles.

Déficits en las funciones ejecutivas

Aunque todavía no existe una definición clara o aceptada por todos los investigadores acerca de lo que son exactamente las funciones ejecutivas, este término se está empleando para hacer referencia a la habilidad de mantener activo un conjunto apropiado de estrategias de resolución de problemas para alcanzar una meta futura. Las conductas que se incluyen dentro de esta categoría son: la planificación, el control de impulsos, la inhibición de respuestas inadecuadas, la toma de decisiones, la búsqueda organizada y la flexibilidad de pensamiento y de acción (conductas todas ellas decisivas y relevantes en nuestra vida cotidiana). Como ya hemos definido en las páginas anteriores, la conducta y el pensamiento de las personas con TEA se caracteriza por presentar una “marca” de inflexibilidad y rigidez que se manifiesta, como se recordará, en la presencia de conductas e intereses repetitivos y limitados. Pero el déficit observado en las funciones ejecutivas de las personas con TEA-AF, va más allá de ese carácter repetitivo en su pensamiento y conducta y se manifiesta también en su dificultad en los procesos de toma de decisiones o en la planificación, organización y resolución de problemas.

En el entorno escolar, estas dificultades de control ejecutivo limitan la autonomía del alumno a la hora de realizar las tareas e interfieren negativamente en su rendimiento escolar (¿por dónde empezar?, ¿qué pasos seguir?, ¿sobre qué tema hago mi redacción?, ¿Cuánto tiempo debo dedicar a cada pregunta para que pueda terminar el examen?, etc.). Saber qué material necesita para cada asignatura, decidir cuánto espacio deben ocupar cada una de sus respuestas en un examen para no superar los dos folios permitidos, decidir qué información debe incluir en las preguntas abiertas o, como ya hemos visto, qué hacer si se rompe la punta del lápiz, son sólo algunas de las dificultades adicionales a las que se enfrentan estos alumnos en las situaciones cotidianas que se viven a diario en los centros escolares.

Motivación

Los alumnos con TEA-AF no suelen mostrar las motivaciones sociales (por ejemplo, ser valorado por sus compañeros o impresionar al profesor) que comúnmente se observan en el resto de alumnos con un desarrollo típico. Además, en la mayoría de los casos su motivación suele estar rígidamente limitada a los aprendizajes o contenidos curriculares relacionados con sus centros especiales de interés. Otro tipo de motivaciones que garantizan el esfuerzo de casi todos los estudiantes, son los proyectos personales planificados a corto-medio plazo (aprobar para no tener que estudiar durante el verano, hacer los deberes para que el fin de semana pueda ir al cine, etc.), pero como indica Rivière (1997) en estos otros alumnos, en los alumnos con Trastornos del Espectro Autista, también observamos una alteración en una dimensión que él acuñó con el término de “sentido de la actividad”. Para el autor *“el problema del sentido, de la falta de proyección de la acción propia hacia metas encajadas en jerarquías de motivos”* forma parte del amplio espectro de todos los TEA y, en el caso de las personas con TEA que se encuentran en el extremo de menor afectación, se aprecia como *“a pesar de ser capaces de realizar conjuntos de actividades complejas y de ciclo largo, no asimilan esos conjuntos a motivos encajados en una “previsión de futuro” con un compromiso de un yo autoproyectado”*. Es decir, los estudiantes con TEA-AF tienen dificultad para proyectarse en el futuro, para establecer metas a corto y largo plazo y en definitiva, para hacer planes o proyectos que no impliquen recompensas inmediatas. Por ello, los “chantajes” o negociaciones que normalmente emplean los padres con sus hijos con un desarrollo típico (“si apruebas el curso te compro la videoconsola) son poco efectivos en el caso de los alumnos con TEA-AF.

Pensamiento concreto

Los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista muestran dificultades para procesar y comprender la información abstracta. Su estilo de pensamiento es concreto, preciso, lógico y como muchos han definido “hiperrealista” (Peeters, 1997). Esta pobre capacidad de abstracción repercute en los aprendizajes escolares (por ejemplo, a pesar de realizar operaciones aritméticas con rapidez y exactitud o mostrar habilidades especiales para el cálculo numérico, pueden presentar marcadas dificultades en la resolución de problemas que implican la comprensión de conceptos más abstractos) e interfiere en la adecuada interpretación

de todos aquellos mensajes que no son explícitos y que requieren la habilidad de hacer inferencias. Comentarios del tipo “pórtate bien”, “hazme un trabajo presentable”, “compórtate como es debido”, etc., son mensajes abstractos en los que la información relevante (“no grites”, “el trabajo tiene que estar sin tachones, escrito con bolígrafo y respetando los márgenes del papel”, “no corras por los pasillos”) es implícita y requiere inferir su significado atendiendo a las claves contextuales y a las experiencias previas; tarea que es extremadamente difícil para los alumnos con TEA-AF.

Memoria

Los estudiantes con TEA-AF muestran una memoria excelente, pero ésta es selectiva y no se ajusta a la manera habitual de procesar y retener la información tal y como se describe en el desarrollo normal (por ejemplo, retención y recuperación de información significativa o la necesidad de agrupar los elementos individuales en unidades mayores que sean coherentes). Por lo general, muestran una extraordinaria memoria mecánica que les permite retener y recordar gran cantidad de datos e información específica. Sin embargo, esta habilidad puede resultar engañosa, ya que ser capaz de aprender muchos datos, no significa ni que éstos se aprendan de manera significativa y funcional ni que haya una comprensión adecuada de los mismos. Puede resultar muy sorprendente comprobar como niños que son capaces de memorizar las fechas de los cumpleaños de todos los miembros de su familia y profesores, presentan dificultad para aprender las tablas de multiplicar. Por otra parte, esa excelente memoria mecánica puede confundir a los adultos, quienes al escuchar cómo emplean un vocabulario tan elaborado e incluso abstracto, asumen que la comprensión del mismo también es adecuada, cuando por el contrario, la experiencia demuestra que en muchas ocasiones esta relación “uso-comprensión” no es real. También puede resultar llamativa su habilidad para recordar con exactitud algunos episodios de su vida (situaciones o lugares que visitaron hace muchos años), aunque es sorprendente el hecho de que sus recuerdos puedan estar cargados de datos y detalles poco relevantes para la mayoría de las personas, mientras que se olvidan u omiten la información más significativa. Asimismo, pueden aparecer marcadas dificultades en relación con la memoria de trabajo (una habilidad que se incluye dentro de las llamadas funcio-

nes ejecutivas) que es la que permite, por ejemplo, mantener activa información relevante mientras tratamos de resolver un problema.

Atención

La combinación de destrezas y limitaciones del estilo cognitivo de las personas con TEA-AF, se observa igualmente en los mecanismos de atención. Estos estudiantes pueden mostrar excelentes niveles de atención sostenida en aquellas tareas que les resultan gratificantes o motivantes. Sin embargo, ante tareas escolares, situaciones sociales o actividades menos atractivas para ellos, pueden presentar baja resistencia a la distracción y mostrar dificultad para inhibir o retirar su atención de estímulos irrelevantes (como son los ruidos ambientales), dificultad para inhibir “mundos imaginarios” (muchos profesores describen cómo en situaciones de mayor demanda social, sus alumnos con TEA-AF se “meten” en sus pensamientos, en sus historias y dejan de prestar atención al contexto) y limitada habilidad para cambiar el foco atencional. Es decir, estos alumnos pueden tener capacidad de concentración, pero en muchas ocasiones, aquello en lo que “deciden” concentrarse no es lo más adecuado. Estas dificultades atencionales se hacen mucho más evidentes en las situaciones de relación interpersonal, situaciones que a ellos les resultan complicadas, menos significativas y más difíciles de comprender.

3. Otras características adicionales

Destrezas motoras

Un porcentaje muy elevado de personas con TEA-AF muestran una torpeza motora significativa, que se manifiesta tanto en las competencias de motricidad fina (pobre grafía, dificultad para completar tareas que requieren destreza manual: atarse los cordones de los zapatos, abrocharse los botones, etc.) como en la motricidad gruesa (muchos chicos muestran una manera de caminar o correr poco coordinada, torpe y “peculiar”). En muchas ocasiones, estas dificultades motoras tienden a infravalorarse o, como en otros casos, a malinterpretarse atribuyéndose erróneamente a causas como la pereza, la desgana o la falta de interés. En los en-

tornos escolares, donde los procesos de enseñanza descansan principalmente en tareas de “lápiz y papel”, los alumnos con TEA-AF se pueden encontrar en una posición claramente desaventajada y difícil. Escribir una redacción, completar frases, hacer un examen con preguntas abiertas o simplemente copiar los deberes de la pizarra, puede ser una tarea más complicada y lenta para estos alumnos.

Alteraciones sensoriales

La presencia de peculiaridades sensoriales suelen acompañar, en un porcentaje muy elevado de casos, al cuadro clínico. Muchas personas con Trastornos del Espectro Autista han narrado sus experiencias con la percepción y manejo de la estimulación sensorial, describiendo modos “diferentes” tanto de recibir como de responder a los estímulos sensoriales. En la literatura especializada, podemos encontrar distintos testimonios que reflejan casos muy frecuentes de hipersensibilidad y/o hiposensibilidad entre este colectivo. Por ejemplo, Temple Grandin, una mujer adulta con TEA-AF, ha descrito el rechazo o incomodidad que le provocaban algunos sonidos:

Mi oído es como un audífono con el control de volumen fijado en “extra fuerte”. Es como un micrófono abierto que recoge todo. Tengo dos opciones: enciendo el micrófono y me inundan los sonidos o lo desconecto. Mi madre decía que a veces yo actuaba como si estuviera sorda. Las pruebas de audición mostraron que mi oído era normal. No puedo modular la entrada de la estimulación auditiva ... Soy incapaz de hablar por teléfono en una oficina ruidosa o en un aeropuerto. Las demás personas pueden usar el teléfono en un ambiente ruidoso, pero yo no puedo. Si trato de dejar fuera el ruido del fondo, también dejo fuera la conversación telefónica (Grandin, 1992).

Por su parte, Gunilla Gerland también hace una descripción muy reveladora acerca de sus dificultades para tolerar la estimulación táctil:

Yo tenía hipersensibilidad táctil. Esto hizo que tuviera tremendos problemas cuando me acariciaban o cuando cualquier cosa rozaba mi piel levemente, aunque sólo fuera un poco ... No podía soportar el roce de los accesorios de la ropa, cosas tales como botones, cremalleras, etc. Eso hizo que tuviera muchas

peleas con mi familia sobre la ropa que podía llevar. Odiaba la ropa nueva y la recién lavada y casi siempre prefería llevar ropa sucia porque era la más suave. También tuve otros problemas producidos por mi sentido táctil. Cuando me cortaban el pelo o las uñas me dolía (Gerland, 2005).

Actualmente contamos con ejemplos y detalladas descripciones de distintos tipos de alteraciones sensoriales, que incluyen desde experiencias peculiares respecto a la estimulación auditiva y táctil hasta otras que hacen referencia a las dificultades para tolerar determinados estímulos olfativos, gustativos y visuales (Fullerton, et al., 1996).

Estos problemas sensoriales pueden alterar de manera significativa el día a día de estas personas y es posible, que algunas manifestaciones de ansiedad, conductas inadecuadas e incluso rabietas que describen padres y profesores, sean consecuencia de estos fenómenos de hiper/hiposensibilidad hacia determinadas modalidades sensoriales.

4. Instrumentos para la detección de los TEA-AF

Muchos alumnos con TEA-AF inician la escolarización sin haber recibido un diagnóstico concreto. En estos casos, al equipo docente se le plantea una nueva labor: detectar aquellos niños que, posiblemente presentan dicha condición clínica para después, derivarlos a equipos o centros especializados en la evaluación y diagnóstico de los Trastornos del Espectro Autista.

En esa tarea de detección inicial, además de conocer las características y rasgos definitorios de los TEA-AF, puede ser muy útil el empleo de cuestionarios y escalas específicamente diseñadas para la detección de dicho síndrome. En la actualidad contamos con varios cuestionarios (Escala Autónoma para la Detección del Síndrome de Asperger y/o Autismo de Alto Funcionamiento, ASAS, ASSQ, CAST y ASDI) que nos permiten detectar una serie de características y conductas que podrían ser indicativas de un cuadro de TEA-AF. Estos instrumentos aportan información significativa y valiosa acerca de las características conductuales de la persona que se está valorando, pero no son instrumentos de diagnósticos; es decir, en base a los resultados obtenidos en dichos cuestionarios


no se puede emitir un juicio clínico, su utilidad consiste en que sirven para alertar sobre la posible presencia de un cuadro de TEA-AF. De este modo, antes de derivar a equipos especializados, los profesores y padres pueden rellenar algunas de estas escalas y en función del resultado, valorar la necesidad de que se lleve a cabo un diagnóstico diferencial. Para el lector interesado, en los Apéndices se han incluido los cinco cuestionarios y escalas de exploración más utilizados en el momento actual.

Este libro ofrece un conjunto de estrategias e ideas prácticas que contribuyen a mejorar la labor educativa de aquellos profesores que tienen en sus aulas a algún alumno con un diagnóstico de Autismo de Alto Funcionamiento o síndrome de Asperger. Se trata, por lo tanto, de un manual práctico cargado de ideas, actividades y consejos para ser usados en el día a día en las aulas y cuyo objetivo principal es facilitar la inclusión y el aprendizaje de los alumnos con un Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En esta guía se recoge, de manera breve y sencilla, las principales dificultades a las que se enfrentan tanto los alumnos con TEA-AF, en su lucha por intentar alcanzar los objetivos académicos y las altísimas demandas sociales que suponen los centros de educación ordinarios, como las principales aproximaciones metodológicas que pueden poner en práctica el equipo docente que se enfrenta al reto de enseñar y educar a estos alumnos. Si bien es cierto que la mayor parte de las estrategias aquí descritas se han pensado principalmente para el ciclo de Primaria, muchas de ellas también se pueden emplear con alumnos más mayores.



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 • 28006 Madrid (España)
Tel.: 91 562 65 24 • Fax: 91 564 03 54 •  644 449 506
clientes@editorialcepe.es • www.editorialcepe.es