

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON AUTISMO

Manuel Ojea Rúa

(Universidad de Vigo)

INTRODUCCIÓN

Cuando desde un ámbito general de la educación, se afirma que el currículum viene determinado por la construcción de un ambiente favorecedor de la interrelación entre los estudiantes que les permita crear su propio conocimiento, en el cual las fuentes de aprendizaje son vistas como un proceso basado en la continuidad de las interacciones entre el individuo y un medio cambiante y real (Harris y Graham, 1994; Shepherd y Cosgriff, 1998), se está haciendo también referencia a las características básicas de un currículum adecuado a la educación de los estudiantes con necesidades educativas (especiales).

La enseñanza- aprendizaje se fundamenta entonces en la autoconstrucción del desarrollo personal, en la cual el docente ha de promover en los estudiantes aquellos procesos de aprendizaje con alto grado de significatividad y funcionalidad atendiendo a las características concretas de cada situación. Como los estudiantes construyen la enseñanza desde la interacción situacional, entonces es más útil la comprensión de los procesos de interacción en el aula y su integración (Feiler y Thomas, 1988) que idear únicamente programas específicos de intervención individual.

A partir de estas premisas, surgen posiciones teóricas contrapuestas en cuanto a la respuesta educativa necesaria a los estudiantes con necesidades educativas, por un lado, están los abolicionistas, que consideran la necesidad de fusionar toda la acción educativa especial dentro de la educación regular o inclusión total y, por otro, los conservacionistas, que creen que esta posición es demasiado drástica y ponen el énfasis en la integración social antes que en otras necesidades de los estudiantes (Fuchs

y Fuchs, 1991), lo que, por otra parte, ha caracterizado a la mayoría de los procesos de integración actuales.

No obstante, esta polarización es superada por los estudios sobre “inclusión responsable” realizados por Malloy (1997), que permiten el desarrollo de un continuo de opciones educativas de acuerdo con las necesidades individuales y dentro de los límites flexibles existentes entre la educación regular y la educación especial y, así mismo, en función de cada contexto socio- familiar y escolar.

La cuestión es entonces si se justifican los planteamientos teóricos de la inclusión responsable en la educación de los estudiantes con autismo o, por el contrario, es necesario pensar en una respuesta educativa de carácter exclusivamente individualizada.

La respuesta más inmediata a esta cuestión debemos buscarla en las propias necesidades educativas que muestran dichos estudiantes.

NECESIDADES EDUCATIVAS RELACIONADAS CON LAS PERSONAS CON AUTISMO

Según el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Pichot, 1994), las características esenciales del trastorno autista, especificados en los criterios diagnósticos 299.00, son, entre otros, la presencia de un desarrollo deficiente de la interacción y comunicación sociales y un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses. Dichas manifestaciones varían mucho en función del nivel de desarrollo y de la edad cronológica de las personas.

En síntesis, el autismo es solo un conjunto de síntomas que se asocian a muy diferentes trastornos neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados, en lo cual es muy útil la idea de un “espectro autista”, es decir de la consideración de los rasgos autistas como situados en continuos o dimensiones. Dichos estudios, que han tenido su origen con Wing y Gould (1979), con el fin de reconocer las características del síndrome, han dado luz y orden a un conjunto de datos clínicos hasta entonces dispersos.

En esta línea, Rivière (2001, p. 39- 40) hace mención a seis dimensiones del espectro autista que sintetizan gráficamente las características básicas del síndrome:

1. Trastornos cualitativos de la relación social

- Aislamiento completo. No apego a personas específicas. A veces indiferenciación personas/ cosas.
- Impresión de incapacidad de relación, pero vínculo con algunos adultos. No con iguales.
- Relaciones inducidas, externas, infrecuentes y unilaterales con iguales.
- Alguna motivación a la relación con iguales, pero dificultad para establecerla por falta de empatía y de comprensión de sutilezas sociales.

2. Trastornos de las funciones comunicativas

- Ausencia de comunicación, entendida como “relación intencionada con alguien acerca de algo”.
- Actividades de pedir mediante uso instrumental de las personas, pero sin signos.
- Signos de pedir. Solo hay comunicación para cambiar el mundo físico.
- Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no solo buscan cambiar el mundo físico. Suele haber escasez de declaraciones “internas” y comunicación poco recíproca y empática.

3. Trastornos del lenguaje

- Mutismo total o funcional (este último con emisiones verbales no comunicativas).
- Lenguaje predominantemente ecolálico o compuesto de palabras sueltas.

- Hay oraciones que implican “creación formal” espontánea, pero no llegan a configurar discurso o conversaciones.
- Lenguaje discursivo. Capacidad de conversar con limitaciones. Alteraciones sutiles de las funciones comunicativas y la prosodia del lenguaje.

4. Trastornos y limitaciones de la imaginación

- Ausencia completa de juego simbólico o de cualquier indicio de actividad imaginativa.
- Juegos funcionales elementales, inducidos desde fuera, poco espontáneos, repetitivos.
- Ficciones extrañas, generalmente poco imaginativas y con dificultades para diferenciar ficción- realidad.
- Ficciones completas, utilizadas como recursos para aislarse. Limitaciones en contenidos.

5. Trastornos de la flexibilidad

- Estereotipias motoras simples (aleteo, balanceo, etc.).
- Rituales simples. Resistencias a cambios nimios. Tendencia a seguir los mismos itinerarios.
- Rituales complejos. Apego excesivo y extraño a ciertos objetos.
- Contenidos limitados y obsesivos de pensamiento. Intereses poco funcionales, no relacionados con el mundo social en sentido amplio, y limitados en su gama.

6. Trastornos del sentido de la actividad

- Predominio masivo de conductas sin propósito (correteo sin meta, ambulación sin sentido, etc.).

- Actividades funcionales muy breves y dirigidas desde fuera. Cuando no, se vuelve a (1).
- Conductas autónomas y prolongadas de ciclo largo, cuyo sentido no se comprende bien.
- Logros complejos (por ejemplo, de ciclos escolares), pero que no se integran en la imagen de un “yo proyectado en el futuro”, Motivos de logro superficiales, externos y poco flexibles.

Las necesidades educativas de las personas con autismo se relacionan pues de manera importante con déficits en la interacción social, de manera que su educación ha de fundamentarse sobre esta base interactiva, que es donde los procesos de enseñanza adquieren un sentido funcional. Así pues, es necesario combinar la realización de programas específicos individualizados, los cuales son, en efecto, necesarios, con la facilitación de ambientes inclusivos sobre los que dicha enseñanza tiene lugar.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta visión conceptual desde la noción de un espectro autista es muy práctica desde una perspectiva educativa ya que permite comprender la evolución personal a través del proceso educativo seleccionado. Dichas dimensiones, que se encuentran recogidas y detalladas en el *Inventario del Espectro Autista “IDEA”* (Rivière, 1997; 1998ab), permiten seguir la evolución de las personas con autismo a través de los datos resultantes.

Si diseñamos procesos inclusivos de carácter “responsable” (combinación de diferentes continuos curriculares dentro de un ambiente educativo regular) en la educación de los estudiantes con autismo y los resultados consecuentes observados en su desarrollo socio-personal son significativos entonces podremos probar las afirmaciones a las que nos estamos refiriendo.

En este sentido, se ha llevado a cabo un proceso inclusivo de dos estudiantes con autismo de siete y ocho años de edad en dos centros ordinarios diferentes, cuyo proceso curricular y organizativo, aunque parecido, presenta las diferencias propias de acuerdo con las diferencias individuales y contextuales en que se desarrollan. Ambas situaciones tienen las características que se señalan en la tabla 1.

Tabla 1

Diseño curricular y organizativo del proceso inclusivo

CURRÍCULUM		ORGANIZACIÓN ESCOLAR	
CASO 1	CASO 2	CASO 1	CASO 2
<p>Adaptación Curricular</p> <p>Combinación del programa <i>TEACCH</i> (Watson, 1989) con el programa de <i>Interacción Intensiva</i> (Nind y Hevett, 1994; Nind y Powell, 2000).</p>	<p><i>Idem</i></p>	<p>Educación combinada en centro ordinario (aula ordinaria/ aula de educación especial).</p> <p>Atención específica complementaria en servicio externo (fuera del horario escolar).</p> <p>Implicación activa de la familia.</p>	<p>Educación ordinaria en centro ordinario.</p> <p>Otros apoyos complementarios en servicios externos fuera del horario escolar.</p> <p>Implicación activa de la familia.</p>

La combinación de los dos programas educativos indicados (*TEACCH* e *Interacción Intensiva*) configuran la Adaptación Curricular adecuada a las necesidades individuales de los estudiantes y se desarrolla en la siguiente secuencia de acción:

1. Diseño de los objetivos básicos.
2. Diseño de los objetivos específicos.
3. Determinación de las habilidades viejas (ya adquiridas).
4. Diseño de habilidades nuevas (que se pretenden adquirir).
5. Diseño del proceso educativo facilitador.
6. Desarrollo del proceso educativo, caracterizado por la mediación.
7. Observación de la interacción resultante.
8. Discusión de las interacciones observadas.
9. Reinicio en el punto 5, o en su caso, en el punto 1 o 2.

Estas medidas son acompañadas de un proceso de orientación educativa caracterizada por un modelo de consulta colaborativa, así como de un proceso de formación continua basada en los datos dentro del marco del modelo teórico de la investigación- acción.

Ambos procesos (orientación y formación) se han desarrollado a través de un *Grupo de Trabajo*, en el que han participado todas las personas intervinientes. La periodicidad de las reuniones del Grupo ha sido mensual y en éste se analizan los datos resultantes de las observaciones de las interacciones del proceso, se diseñan las nuevas situaciones de aprendizaje y se modifican o continúan las ya iniciadas.

RESULTADOS

Los datos que se ofrecen a continuación son el resultado de la comparación de los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de dicho proceso educativo durante un año en su aplicación.

Los instrumentos utilizados para la obtención de los datos son los siguientes:

1. El cociente de autismo global, según los resultados obtenidos en el Gilliam Autism Rating Scale "GARS" (Gilliam, 1995) (ver tabla 2).
2. El estudio de las dimensiones del espectro autista a partir del IDEA (ver tabla 3).
3. El incremento del nivel de comunicación (número de palabras y/o frases) a través de las observaciones continuas realizadas (Anguera, 1979) (ver tabla 4).

Tabla 2

Comparación de los resultados en función del GARS

μ COCIENTE DE AUTISMO (GARS)

PRETEST	86
N	2
POSTEST	72
N	2

{ EMBED Excel.Sheet.8 }

Nota: siendo N las siguientes dimensiones:

N°	DIMENSIÓN DEL <i>IDEA</i>
1	Relaciones sociales
2	Capacidades de referencia conjunta
3	Capacidades intersubjetivas y mentalistas
4	Funciones comunicativas
5	Lenguaje expresivo
6	Lenguaje receptivo
7	Anticipación
8	Flexibilidad
9	Sentido de la actividad
10	Ficción e imaginación
11	Imitación
12	Suspensión (capacidad de crear significantes)

{ EMBED Excel.Sheet.8 }

Tabla 4

Comparación de los resultados obtenidos en palabras- frases

μ PALABRAS- FRASES

PRETEST	26,5
N	2
POSTEST	50
N	2

{ EMBED Excel.Sheet.8 }

El aumento del número de palabras y/o frases es altamente significativa (+ 23,5), lo que implica una mejora global en el componente de la comunicación (88,68%). Dicha comunicación supone un incremento del lenguaje expresivo con connotaciones de declaración y comentarios, aunque no como comunicación básica para compartir experiencias subjetivas.

CONCLUSIONES

Las diferentes investigaciones, que ponen de manifiesto programas psicopedagógicos de intervención en estudiantes con trastornos generalizados del desarrollo, basados en los presupuestos de la Teoría de la Mente (Frith y otros, 1991; Pennington y Ozonoff, 1996) muestran que, en efecto, los alumnos y alumnas con autismo “aprenden” las enseñanzas y conductas objetivo. Sin embargo, frecuentemente, se constata, por un lado, la falta de generalización de estos aprendizajes y, por otro, la dificultad para comprender sus contenidos conceptuales.

Estas dificultades pueden reducirse si se tienen en cuenta los siguientes aspectos; 1) que las situaciones de aprendizaje sean altamente funcionales, 2) un proceso educativo basado en la mediación sobre las conductas autoiniciadas y 3) promover los ambientes que evocan dichas conductas autoiniciadas.

Solo cuando una conducta autoiniciada (o previamente inducida y luego autoiniciada) se refuerza intensivamente mediante la mediación, entra a formar parte del repertorio cognitivo de los sujetos.

Para procurar esta espontaneidad conductual es precisa dicha funcionalidad, la cual depende la facilitación de procesos interactivos naturales, que es donde surgen los intereses personales, necesidades, satisfacciones y también las frustraciones. Estas medidas se fomentan a través de procesos ordinarios de relación, sean referidos al ámbito familiar, escolar o social.

En este sentido, la inclusión de los estudiantes con autismo constituye un elemento esencial junto a la colaboración compartida de todos los factores intervinientes en su educación (familia y comunidad). Dicha participación no es una acción puntual, sino una continuidad de acciones simultáneas tanto en las acciones resolutivas como en las tomas de decisión necesarias a partir de las observaciones conductuales previas.

REFERENCIAS

- Anguera, M. T. (1979). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Feiler, A., y Thomas, G. (1988). Special needs, past, present and futur. En G. Thomas y A. Feiler (Eds.), *Planing for special needs* (pp. 5-30). Oxford: Blackwall.
- Frith, U.; Morton, A., y Leslie, A. M. (1991). The cognitive basis of a biological disorder: autism. *Trends in Neuroscience*, 14, 433- 438.
- Fuchs, D., y Fuchs, L. S. (1991). Framing the REI debate: abolitionist versus conservationist. En J. W. Lloyd, N. N. Singh y A. C. Repp (Eds.), *The regular education initiative: alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 241-255). Sycamore, Ill.: Sycamore Press.
- Gilliam, J. E. (1995). *GARS. Gilliam Autism Rating Scale*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Harris, K. R., y Graham, S. (1994). Constructivism, paradigms and integration. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 233-395.
- Malloy, W. (1997). Responsible inclusion: celebrating diversity and academic excellence. *NASSP Bulletin*, 81 (585), 80-85.
- Nind, M. y Hevett, D. (1994). *Access to communication: developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through intensive interaction*. London: David Fulton.
- Nind, M. y Powell, S. (2000). Intensive Interaction and autism: some theoretical concerns. *Children and Society*, 14, 98-109.
- Pennington, B., y Ozonof, S. (1996). Executive funciones and developmental psychopatology. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 37, 51-87.
- Pichot, P: (ed.) (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

- Rivière, A. (1997). El tratamiento del autismo como trastorno generalizado del desarrollo. Principios generales, en A. Rivière y J. Martos (eds.), *Autismo infantil. Nuevas perspectivas*. Madrid: APNA.
- Rivière, A. (1998a). Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación. En A. Rivière & J. Martos (Eds.), *El tratamiento del autismo* (pp. 61-106). Madrid: IMSERSO-APNA.
- Rivière, A. (1998b). Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En A. Rivière y J. Martos (Eds.), *El tratamiento del autismo* (pp. 107-160). Madrid: IMSERSO-APNA.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Shepherd, A., y Cosgriff, B. (1998). Problem based learning: A bridge between planning education and planning practice. *Journal of Planning Education and Research*, 17 (4), 348-357.
- Watson, L. R. (1989). *TEACCH. Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children*. New York: Irvington.
- Wing, L., y Gould, J. (1979). Sever impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemilolgy and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11- 29.