

“¿O SE LO ENSEÑAMOS AHORA O (probablemente) NO LO APRENDERÁN NUNCA!. EL DILEMA DE TOMAR DECISIONES SOBRE EL QUÉ Y EL CÓMO ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CON AUTISMO Y CON OTROS TRASTORNOS GRAVES DEL DESARROLLO”.

José Manuel Herrero Navarro

Psicólogo del EOEP Específico de Autismo y Trastornos Graves del Desarrollo (M.E.C., Madrid).

El objetivo más relevante de la escuela es, o debiera ser en todo caso, educar con éxito a todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan graves dificultades en el aprendizaje. Educar con éxito significa, a la vez, favorecer el desarrollo personal y la integración social de los alumnos hasta donde sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones y potencialidades propias de los individuos y de los contextos en los que viven. Sin embargo, las limitaciones no deben configurarse, en la acción educativa diaria, como pretextos que quieran justificar actitudes de desaliento.

Es cierto que “la cantidad” de desarrollo y de aprendizajes que realizarán los alumnos con autismo y con otros trastornos graves del desarrollo va a ser inferior, y en muchos casos muy inferior, a la de la mayoría de los alumnos; sin embargo, en ellos, cualquier progreso o cualquier aprendizaje que les suponga una mayor calidad de vida será significativo.

Como ya comentamos en otro lugar (cfr. Herrero et al., 1993), la respuesta educativa global que se ofrezca a los alumnos con autismo o con otros trastornos graves del desarrollo debe tener como referencia, por una parte, el Currículo Oficial (currículo que es prescriptivo, pero también abierto y flexible), y por otra, las necesidades educativas de esos alumnos.

El carácter abierto y flexible del Currículo Oficial hace posible garantizar su adecuación a cada contexto educativo, y permite a los equipos docentes tomar decisiones curriculares adecuadas a su realidad educativa.

En los cuadros 1, 2 y 3 se presentan, por otra parte, las principales necesidades educativas de los alumnos con autismo, referidas a las dificultades de interacción social, comunicación, y al estilo de aprendizaje de los mismos (cfr., también, Herrero et al., 1994). Tales necesidades educativas hay que tenerlas en cuenta en la elaboración del proyecto curricular, de las programaciones de aula y de las adaptaciones curriculares individuales.

CUADRO Nº 1. NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS CON AUTISMO RELACIONADAS CON LA INTERACCIÓN SOCIAL.

PROBLEMAS EN LA INTERACCIÓN SOCIAL

- * Problemas en la identidad personal y en la propia imagen.
- * Déficits en percibir los efectos de sus acciones en los demás.
- * Falta de respuesta e interés por los demás.
- * Incapacidad para la empatía y para saber lo que otra persona siente, piensa o cree.
- * Poca capacidad para comprender o predecir el comportamiento de los demás.
- * Anomalías o ausencia de juegos sociales.
- * Déficits acusados en la capacidad para hacer amigos.

NECESIDADES EDUCATIVAS

- * Necesitan aprender que sus comportamientos pueden influir en el entorno de una manera socialmente aceptable, pero es necesario enseñarle explícitamente cómo, dónde y cuándo lo es, así como cuándo no lo son.
- * Necesitan aprender a relacionarse, de forma concreta y efectiva, con los demás en diferentes situaciones y contextos.
- * Necesitan aprender a conocer y comunicar las emociones y pensamientos propios, así como comprender los de los demás.
- * Necesitan aprender a utilizar los objetos de manera funcional y creativa, y disfrutar de ello con los demás.

Las necesidades educativas tienen un carácter interactivo, dependiendo tanto del propio alumno como del contexto o contextos en los que se desenvuelve su vida cotidiana (MEC,1992). Se deben determinar unas y otras, por tanto, mediante una exhaustiva evaluación del alumno (competencia curricular, capacidades y estilo de aprendizaje) y de los contextos que le rodean (aula, ciclo/centro y ámbito socio-familiar).

CUADRO Nº 2. NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS CON AUTISMO RELACIONADAS CON LA COMUNICACIÓN.

PROBLEMAS EN LA COMUNICACIÓN

- * Problemas en todas las dimensiones de la comunicación, verbal o no verbal.
- * Trastornos fundamentales en los aspectos semánticos y pragmáticos.
- * Incapacidad de generar creativamente lenguaje o de describir intenciones o significados.
- * Ausencia de actividad imaginativa.
- * Anomalías en la producción del habla (volumen, tono, ritmo, entonación, ...), y en la forma o contenidos del lenguaje (ecolalia, inversión pronominal, ...).
- * Incapacidad para iniciar o mantener una conversación con los demás.

NECESIDADES EDUCATIVAS

- * Necesitan aprender a entender y a reaccionar a las demandas de su entorno.
- * Necesitan aprender habilidades de comunicación funcionales de/en la vida real.
- * Necesidad de aprender un código comunicativo (verbal o no-verbal), sobre todo con finalidad interactiva.
- * Necesidad de aprender a utilizar funcional y creativamente los objetos.
- * Necesitan aprender a iniciar y mantener intercambios conversacionales con los demás, ajustándose a las normas básicas que hacen posible tales intercambios (contacto ocular, expresión facial, tono, volumen, ...).

CUADRO N° 3. NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS CON AUTISMO RELACIONADAS CON EL ESTILO DE APRENDIZAJE.

ESTILO DE APRENDIZAJE

- * Problemas para aprender mediante la observación, la imitación, etc.
- * Graves dificultades en la generalización de los aprendizajes.
- * Problemas en recordar hechos en términos de relaciones significativas.
- * Dificultades para la elección de estrategias en la solución de problemas.
- * Hiperselectividad atencional y atención paradójica.
- * Falta de consistencia en las reacciones a la estimulación.
- * Rara vez presentan motivación de logro.
- * Reacios a implicarse en tareas o actividades nuevas y, en general, a cualquier cambio.
- * Presencia de conductas obsesivas, rutinarias y estereotipadas.
- * Problemas de aprendizaje en situaciones grupales.
- * Preocupación excesiva por detalles, formas de objetos o vinculación a estos.

NECESIDADES EDUCATIVAS

- * Necesitan un contexto educativo estructurado y directivo, priorizando en él contenidos funcionales, y ajustados al nivel competencial de los alumnos.
- * Necesitan situaciones educativas específicas y concretas que favorezcan la generalización de los aprendizajes.
- * Necesitan ambientes sencillos, poco complejos, que faciliten una percepción y comprensión adecuada de los mismos.
- * Necesitan aprender en contextos lo más naturales posible.
- * Necesitan realizar aprendizajes con los menos errores posible, lo que favorece su motivación.
- * Necesitan aprender habilidades y estrategias de control del entorno y de autocontrol.
- * Necesitan descentrar la atención de unos pocos estímulos y alcanzar “atención conjunta” con otros.
- * Necesitan aprender habilidades de adaptación y respuestas alternativas a situaciones nuevas o parcialmente novedosas.
- * Necesitan situaciones educativas individualizadas.
- * Necesitan ampliar las actividades que realizan, así como los intereses que poseen.

Defendemos claramente que la respuesta a tales necesidades se puede ofrecer en el marco curricular que plantea el actual sistema educativo. Los diferentes niveles de concreción (desde el Currículo que plantean las diferentes administraciones educativas hasta las adaptaciones curriculares) suponen, en sí mismo, un proceso de toma de decisiones en el que se definen, entre otros aspectos, qué y cómo enseñamos.

LOS MODELOS EVOLUTIVO Y FUNCIONAL, Y CONDUCTUAL E INTERACTIVO EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES SOBRE QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR.

Tradicionalmente se ha considerado que los programas realizados para los alumnos con autismo y con otras alteraciones graves del desarrollo debían sustentarse en los datos proporcionados por la psicología del desarrollo. Dicho de otra forma, la secuencia en la

que el niño normal adquiere los diferentes tipos de habilidades ha constituido la principal estrategia para desarrollar los currículos de aquellos alumnos.

Este modo de proceder define el “qué” enseñar siguiendo un modelo evolutivo, derivado, sobre todo, de los trabajos de J. Piaget y la llamada Escuela de Ginebra por él fundada (Mirenda y Donnellan, 1987). Según este modelo, existe una secuencia de desarrollo, que es invariable, y en la que las etapas más precoces preparan y ponen las bases de las etapas más evolucionadas.

Se debería tener cuidado, sin embargo, a la hora de aplicar o trasladar la información evolutiva a la propuesta curricular. No conviene hacerlo, desde luego, rígidamente, puesto que la comprensión de la información o la adquisición de las habilidades por parte de los alumnos no siempre está en función del nivel de desarrollo de sus operaciones cognitivas. Sería adecuado distinguir, en todo caso, entre trabajar con un modelo evolutivo y enseñar de acuerdo a inventarios o listas evolutivas, en muchas ocasiones derivadas de los mismos tests o pruebas de carácter evolutivo que se utilizan para la evaluación.

El modelo evolutivo como base para definir objetivos y contenidos curriculares destinados a los alumnos con necesidades educativas graves y permanentes presenta, además, otras dificultades e inconvenientes.

En primer lugar, la complejidad de trasladar los datos evolutivos a contenidos curriculares. La secuencia seguida en la adquisición de las habilidades en el desarrollo normal no tiene por qué ser la misma que la seguida en las personas con autismo.

En segundo lugar, los objetivos y contenidos seleccionados para la intervención educativa pueden estar basados en habilidades adecuadamente fundamentados en datos evolutivos del alumno, pero esto no asegura que no estén aislados y poco relacionados con el contexto habitual del mismo, es decir, que sean poco funcionales. En tercer lugar, por último, la errónea equiparación de aprendizaje y desarrollo. Equiparar ambos términos supone, de facto, que la secuencia curricular para muchos de los alumnos con autismo y con otras alteraciones graves del desarrollo queda constantemente circunscrita a las adquisiciones del período sensoriomotor. Con lo cual, las habilidades seleccionadas pueden resultar inapropiadas para las edades cronológicas de los alumnos, y no ser, por tanto, esenciales para aumentar la autonomía e independencia personal y social de los mismos.

En todo caso, pensamos que la información que proporciona el modelo evolutivo es útil para tomar decisiones educativas relacionadas con los contenidos curriculares. Sin embargo, estamos convencidos también de que es necesario adoptar otras fuentes o modelos complementarios que nos ayuden en esa toma de decisiones.

Desde la década anterior, y merced, sobre todo, a los trabajos de L. Brown (p.e., 1989), ha emergido con gran fuerza el llamado modelo funcional. Este modelo defiende que los contenidos curriculares seleccionados deben estar directamente relacionados con las habilidades que los alumnos necesitan aprender, según las demandas de los contextos en los que se desenvuelven en la actualidad o en los que deberán desenvolverse en el futuro. Como consecuencia de ello, se maximiza la posibilidad de que a los alumnos se les enseñen habilidades funcionales, ecológicamente relevantes.

Según el modelo funcional o ecológico, por ejemplo, tiene poco sentido la organización de los contenidos curriculares en áreas (p.e., cognitiva, lenguaje, motricidad fina y gruesa, socialización, etc.), o dispuestos en un horario más o menos rígido en el que a tal o cual hora se trabajan determinados contenidos y no otros, o el trabajo de habilidades

en entornos (p.e., aula) no relacionados con los contextos naturales. Esta forma de organizar los contenidos escolares ha llevado a enseñar habilidades no funcionales, artificialmente separadas e inapropiadas desde un punto de vista cronológico.

En el cuadro 4 presentamos los principales aspectos (características, fines o metas, principios y habilidades relevantes que es necesario trabajar) que definen un “currículo funcional”.

CUADRO Nº 4. PRINCIPALES ASPECTOS QUE DEFINEN UN “CURRÍCULO FUNCIONAL” (ADAPTADO DE BROWN, 1989 Y FUENTES ET AL., 1992).

| CARACTERÍSTICAS | PRINCIPIOS | FINES | HABILIDADES |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> * Individualización de la enseñanza teniendo en cuenta lo que es funcional para cada alumno. * Integración de todos los servicios o apoyos dentro del programa de enseñanza. * Enseñanza de las habilidades indispensables para mantener la participación efectiva en ambientes lo menos restrictivos posible. * Enseñar habilidades que incrementen el número y tipos de ambientes en los que el alumno pueda participar con autonomía. * Enseñar habilidades que tengan influencia en su vida fuera de los ambientes escolares. * Evaluar la enseñanza considerando las acciones que se realizan en diferentes ambientes y no sólo en el escolar. | <ul style="list-style-type: none"> * El objetivo principal de la enseñanza es incrementar el control sobre el ambiente por parte del alumno. * Las habilidades comunicativas y sociales son las habilidades más importantes que el alumno puede aprender. * La motivación se consigue asegurando que la enseñanza produzca los efectos deseados por el alumno. * Las habilidades funcionales se enseñan mejor en su contexto natural. * Las prioridades de la enseñanza provienen del propio alumno y de sus ambientes. * La participación de los padres es un componente crucial en el proceso educativo. | <ul style="list-style-type: none"> * Incrementar la participación de cada alumno en varios ambientes. * Incrementar la capacidad del alumno para influir en los sucesos que le afectan. * Hacer posible el desarrollo de programas escolares funcionales dentro del centro ordinario. * Favorecer la relación entre alumnos, padres y profesores, y definir entre todos los objetivos educativos. | <ul style="list-style-type: none"> * Habilidades comunicativas y sociales. * Habilidades de transición al mundo socio-laboral. * Habilidades de ocio y tiempo libre. * Habilidades para la vida diaria. |

Este modelo presenta, no obstante, algunas limitaciones. En primer lugar, no tener en cuenta datos evolutivos de los alumnos con autismo puede provocar que se les intente enseñar habilidades demasiado sofisticadas para su competencia real. En segundo lugar, y dado que este modelo es utilizado a menudo para determinar las actividades o habilidades concretas que se deben enseñar, puede ocurrir que los alumnos aprendan a realizar habilidades en un contexto, pero sean incapaces de realizarlas en otros.

Estos dos modelos, el evolutivo y el funcional o ecológico, generalmente se utilizan, explícita o implícitamente, para tomar decisiones con respecto a los contenidos en la educación de los alumnos con autismo y con otras alteraciones del desarrollo. Ambos representan los dos extremos de un continuo, y no deberían ser considerados, como ha ocurrido a menudo, mutuamente excluyentes (Miranda y Donnellan, 1987).

En el cuadro 5 se presentan las características, ventajas y desventajas de ambos modelos.

CUADRO N° 5. CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS EDUCATIVOS QUE DEFINEN EL QUÉ ENSEÑAR (ADAPTADO DE MIRENDA Y DONNELLAN, 1987)

QUÉ ENSEÑAR

| | MODELO EVOLUTIVO | MODELO ECOLÓGICO |
|-----------------|---|--|
| CARACTERÍSTICAS | <ul style="list-style-type: none"> * Derivado, sobre todo, de los trabajos de J. Piaget. * Existe una secuencia de desarrollo, que es invariable, y en la que las etapas más precoces preparan y proveen las bases de las etapas más evolucionadas. * La secuencia de desarrollo se dirige siempre de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. | <ul style="list-style-type: none"> * Iniciado, sobre todo, por L. Brown y sus colaboradores. * Los contenidos curriculares seleccionados están directamente relacionados con las habilidades que los alumnos necesitan aprender, según las demandas de los contextos en los que se desenvuelven en la actualidad o en los que deberán desenvolverse en el futuro. |
| VENTAJAS | <ul style="list-style-type: none"> * Ofrece al educador información sobre la secuencia normal del desarrollo. * Esta información es útil para tomar decisiones educativas relacionadas con los contenidos curriculares. | <ul style="list-style-type: none"> * Se maximiza la posibilidad de que a los alumnos se les enseñen habilidades funcionales. * Estas habilidades funcionales se enseñan cuando las necesitan. |
| DESVENTAJAS | <ul style="list-style-type: none"> * La complejidad de trasladar los datos evolutivos a contenidos curriculares. * El uso inapropiado de los resultados de la evaluación del desarrollo en la enseñanza de habilidades aisladas y poco relacionadas con el contexto habitual del alumno. * Equiparar erróneamente desarrollo y aprendizaje. Así, la secuencia curricular para los alumnos con dificultades de aprendizaje graves y permanentes, según esto, quedaría circunscrita a las adquisiciones del período sensoriomotor. | <ul style="list-style-type: none"> * No tener en cuenta datos evolutivos de los alumnos puede provocar que se les intente enseñar habilidades demasiado sofisticadas para su competencia cognitiva. * Este modelo es utilizado a menudo para determinar las actividades o habilidades concretas que se deben enseñar. Esto puede provocar que los alumnos aprendan a ejecutar actividades en un contexto, pero sean incapaces de realizarlas en otros. |

CUADRO Nº 6. CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS EDUCATIVOS QUE DEFINEN EL CÓMO ENSEÑAR (ADAPTADO DE MIRENDA Y DONNELLAN, 1987)

CÓMO ENSEÑAR

MODELO INTERACTIVO

MODELO CONDUCTUAL

CARACTERÍSTICAS

- * Al igual que el modelo evolutivo, las estrategias de intervención subsidiarias de un modelo interactivo, se basan en la teoría Piagetiana.
- * La mayoría de la información teórica y aplicada de este modelo procede de los estudios sobre intervención en lenguaje temprano en poblaciones normales y afectadas.
- * Las actividades propuestas al alumno deben ser lo más claras y motivantes posible. Los materiales utilizados en ellas actúan como “claves naturales” que favorecen la respuesta.
- * Los objetivos a alcanzar deben estar globalizados.
- * El contexto educativo debe favorecer la interacción, no la pasividad ni el aislamiento.
- * Tener en cuenta el ritmo del alumno y sus iniciativas.
- * Maximizar la enseñanza incidental.
- * El feedback al alumno debe ser directivo, facilitador de respuestas alternativas, no correctivo.

- * Se basa en la idea de que a los alumnos con problemas graves de desarrollo hay que enseñarles comportamientos normalizados.
- * El modelo se basa, fundamentalmente, en los principios del condicionamiento operante, y enfatiza el uso de estrategias de instrucción altamente estructuradas.
- * Ha sido extensamente aplicado a alumnos con dificultades graves y permanentes.
- * Mediante las estrategias propias de este modelo se han enseñado habilidades lingüísticas y de todo tipo.
- * Se evalúa el nivel actual del alumno -no del desarrollo cognitivo, sino de su competencia en realizar actividades-, utilizando instrumentos objetivos. Se evalúan conductas observables y medibles.
- * Para enseñar habilidades, estas se subdividen en pasos asimilables y sucesivos.
- * Es muy importante el uso de reforzadores contingentes a las respuestas adecuadas de los alumnos. A las respuestas incorrectas le siguen consecuencias aversivas.

VENTAJAS

- * El educador favorece la construcción de habilidades de una manera sistemática.
- * El énfasis en el uso educativo de situaciones naturales.
- * Favorece la iniciativa del alumno y no simplemente la respuesta “automática”.

- * El modelo favorece la sistematicidad y precisión en la enseñanza. Técnicas tales como el modelado, moldeado, aprendizaje sin error, etc. son muy adecuada en la enseñanza.
- * El entorno educativo está muy controlado, reduciendo los estímulos irrelevantes.

DESVENTAJAS

- * Es difícil, y costoso en esfuerzo y tiempo, aplicar los principios de este modelo a los alumnos con dificultades más graves y permanentes.
- * Dejando a parte las habilidades lingüísticas, hay poca evidencia empírica sobre la eficacia de este modelo en la enseñanza de otro tipo de habilidades.

- * La estructura educativa no favorece la generalización de los aprendizajes.
- * El modelo tampoco favorece la espontaneidad de los alumnos; suele ser el adulto el que toma las decisiones y dirige la secuencia educativa.
- * Cabe el peligro de enseñar actividades aisladas, no interrelacionadas, y carentes de funcionalidad.

Como indicábamos más arriba cuando nos referíamos a la necesidad de tener en cuenta los dos modelos, el evolutivo y el ecológico o funcional, para tomar decisiones con respecto a los objetivos y contenidos de la propuesta curricular, se hace necesario también no considerar mutuamente excluyentes el modelo interactivo y el conductual cuando debemos decidir qué criterios metodológicos utilizamos en la enseñanza de los con autismo y con otras alteraciones graves del desarrollo.

En el cuadro 6 presentamos las características, ventajas y desventajas de ambos modelos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BROWN, L. (1989). *Criterios de Funcionalidad*. Barcelona: Fundación Catalana para el Síndrome de Down y Ed. Milán.
- FUENTES, J.; AIZPURUA, I; ILLERA, A.; NOGRARO, C. CH. Y URQUIJO, C. (1992). *Autismo y necesidades educativas especiales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- HERRERO, J. M.; NOBLEJAS, M. A.; Y STERNER, A. (1993). "El acceso de los alumnos con autismo al currículo ordinario". En R. Canal y otros (Eds.): *El autismo 50 años después de Kanner (1943)*. Actas del VII Congreso Nacional de Autismo.
- HERRERO, J. M.; HERNÁNDEZ, J. M.; Y TAMARIT, J. (1994). "Las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las alumnas con autismo o con otras alteraciones graves de la personalidad. La identificación de las necesidades educativas especiales de estos alumnos". Tema 23 del temario de oposiciones de primaria. Madrid: Editorial Escuela española.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA(1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.
- MIRENDA, P .L. Y DONELLAN, A. M. (1987). "Issues in curriculum development" En D.J. Cohen y A.M. Donnellan (Eds.): *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Pp. 211-226. New York: John Wiley & Sons.