



ANEXO XIII



Abordaje Integral para niños y adolescentes
con Trastornos del Espectro Autista.

AÑO 2019

Índice:

- **Presentación**
- **Fundamentación:**

Contribuciones teóricas que ayudan a comprender al sujeto con TEA

1. Teoría de la Neurona en Espejo.
2. Teoría de la Mente.
3. Teoría de la Coherencia Central
4. Teoría de la Función Ejecutiva
5. Teoría Conductista.
6. Teoría Psicoanalítica
7. Teoría sociológica Modernidad Líquida
8. Teoría sociológica de la complejidad Paradigmática.
9. Teoría Psicogenética.
10. Teoría de la Comunicación.
11. Teoría Socio Histórica Cultural

Abordaje Integral ecológico y funcional

1. Descripción y características generales.
2. Sujeto con trastorno del espectro autista.
 - A) Características del sujeto desde diferentes áreas del desarrollo
 - a. 1) Área Socio emocional
 - a. 2) Área de la comunicación y el lenguaje
 - a. 3) Área de conducta.
 - a. 4) Área del desarrollo cognitivo
3. Familia. Intervención con padres.
4. Equipo Interdisciplinario.
5. Plan de Trabajo
 - A) Definición y características
 - B) Áreas de intervención
 - b.1) Comunicación
 - b.2) Habilidades Sociales
 - b.3) Conducta
 - b.4) Auto valimiento.

6. Estrategias

- a) Establecimiento de vínculos
- b) Estrategias de anticipación
- c) Uso del lenguaje y comunicación
- d) Organización de la institución/aula
- e) Juego. Actividad lúdica.

7. Recursos/ Material para el aula.

- a) Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC).
- b) Agendas.
- c) Economía de Fichas
- d) Historias Sociales
- e) Actividades estructuradas basadas en el método TEACCH.

Presentación

Las trayectorias educativas de niños, jóvenes y adultos implican desafíos constantes en cuanto a que se ven interrumpidas, desacopladas y en ocasiones obstaculizadas por diferentes BARRERAS. Es por ello que, lo que se pretende con este documento es brindar un aporte sustancial en virtud de mejorar estas trayectorias desde los distintos niveles del sistema educativo.

A lo largo de estos años se acercaron a la modalidad Educación Especial, un amplio número de familias que plantearon múltiples situaciones de sus hijos con Autismo, sobre todo, necesidades educativas que no estaban siendo contempladas. Esto nos llevó a cuestionarnos y plantearnos la necesidad de dar respuestas específicas en relación a las mismas.

El presente Anexo nace de la necesidad de brindar información y aportes sobre el “abordaje integral en alumnos que presentan trastornos del espectro autista”, que se encuentran incluidos en el sistema educativo en los diferentes niveles y modalidades.

El recorrido por el documento posibilitará tener una mirada inclusiva y fortalecer el trabajo interdisciplinario en los diferentes ámbitos y haciendo partícipe a la familia como parte esencial de la dinámica diaria.

Se han considerado dos bloques de contenidos los cuales intentan condensar aspectos significativos en pro de la necesidad de dar respuesta a la población de alumnos con autismo.

En el primer bloque del documento se ha considerado importante contemplar una multiplicidad de aportes provenientes de diferentes teorías. Este apartado intenta realizar un registro de marcos conceptuales que buscan comprender no sólo las características específicas de este sujeto, sino también colabora en que, como agentes educadores podamos posicionarnos desde una mirada holística para comprender, empatizar y actuar en ese modo particular de aprendizaje que presentan los sujetos con TEA.

El segundo bloque contempla el abordaje integral, ecológico y funcional que nos permite involucrar a cada uno de los que participan en el acompañamiento del alumno en los diferentes contextos: familiar, escolar, terapéutico, etc. Posicionarnos desde este abordaje nos involucra y posibilita la articulación conjunta en pos de lograr aprendizajes significativos. Este trabajo no sería posible sin una exploración y por qué no, construcción de recursos e implementación de múltiples estrategias pensadas para responder a las necesidades reales de los alumnos.

FUNDAMENTACIÓN

El propósito de este documento plantea abordar la educación de las personas con Trastornos del Espectro Autista desde el principio de educación inclusiva y desde una intervención integral. Ello implica contemplar la educación considerando la dimensión formativa en cualquier ámbito educativo desde la detección y a lo largo de toda la vida, priorizando la participación de todos los actores de la educación.

Para ello, es necesario una reorganización institucional, una optimización de los recursos y distribución de tiempos y espacios de manera que sean flexibles y capaces de adecuarse a las posibilidades y potencialidades de estas personas.

De acuerdo a lo que venimos desarrollando emerge con claridad que si bien existen demandas y necesidades provenientes desde el contexto social también desde los marcos institucionales las mismas existen, quizás desde otra perspectiva. En consecuencia, existe un entrecruzamiento entre las demandas emanadas desde la comunidad y las provenientes desde el propio ámbito escolar. Tomando como eje este punto de intersección se organiza el presente documento para que sea de orientación y guía de las prácticas educativas.

Las diferentes experiencias en relación a la inclusión escolar, que se han desarrollado a lo largo del tiempo, han ido produciendo ciertas modificaciones en el escenario educativo.

En virtud de ello y dependiendo de diversas situaciones, se pusieron en evidencia dificultades y contradicciones, pero de la misma manera se han generado nuevos desafíos, problemas y necesidades tanto para las instituciones en general como para los actores institucionales. En este contexto es que en estos últimos tiempos se ubican las demandas en relación a la escolarización de alumnos con trastorno del espectro autista.

De acuerdo a esta creciente demanda desde la Modalidad Educación Especial se ha ido generando una serie de acciones entre las cuales se destaca la necesidad de construir una nueva reorganización escolar que permita la construcción de una escuela heterogénea destituyendo de manera definitiva la homogeneidad prevaleciente en otro tiempo histórico.

Al decir de AINSCOW “el movimiento hacia la educación inclusiva supone la reestructuración de las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños”, en definitiva, se necesita no solo la implementación de cambios metodológicos y organizativos sino una reorganización de la ya existente escuela de educación especial, a fin de garantizar una enseñanza de calidad.

En otro orden de análisis puede afirmarse que los alumnos de hoy no son como los de antes, y que los diagnósticos de hoy tampoco lo son”. Por lo antedicho no solo debe repensarse el autismo, sino que surge imprescindible “repensar la niñez”. En este sentido resulta importante que en este hacer de re-pensar el autismo se debe producir un descentramiento desde una mirada objetivante que enfatiza los nombres de diagnóstico o las denominadas nuevas etiquetas hacia una **mirada subjetivante** que pueda comprender el verdadero sufrimiento infantil. En esta línea de pensamiento tomamos como referencia a lo expresado por Patricia Maddonni y Lanina Gueller quienes enfatizan que es necesario “desplazar al individuo como unidad de análisis del desarrollo y el aprendizaje, para considerar, en cambio, al sistema de actividad, contexto o situación como centro de análisis”. Ello nos plantea desde nuestro ámbito educativo entender la noción de aprendizaje situado que conlleva abordar la complejidad de la actividad humana, en forma situada. Desde este posicionamiento puede afirmarse que todos los sujetos son educables y tienen la posibilidad de aprender por lo cual es necesario generar las condiciones institucionales y pedagógicas adecuadas.

APORTES TEÓRICOS:

Comprender al niño o adolescente con TEA nos lleva a recurrir a diferentes marcos conceptuales que intentan explicar, caracterizar y describir diferentes aspectos tanto de su conducta como del origen de la problemática. En este sentido lo que a continuación se desarrolla es una base teórica desde la cual desde una perspectiva o de otra debemos posicionarnos; es decir la atención de estos alumnos amerita en ocasiones un posicionamiento ecléctico que conjuga los diversos aportes y adopta los criterios más apropiados de acuerdo a las circunstancias singulares en los que estamos convocados a intervenir.

1. TEORÍA DE LA NEURONA EN ESPEJO

La Neurociencia estudia un grupo de neuronas especializadas en poder imitar los movimientos y sentimientos de las personas, estas se denominan: Neuronas Espejo. Su descubrimiento, entre finales de los 80 e inicios de los 90, fue por un equipo de la universidad de Parma (Italia), de manera casual. Este equipo, estudiando las neuronas del movimiento, observó en un mono que, cuando manipulaban cosas delante del campo de su visión, sus neuronas de movimiento se “ponían en marcha”, y lo que pensaron que era un error en los equipos, acabó siendo uno de los grandes descubrimientos de la neurociencia. Se cree que estas Neuronas desempeñan un papel fundamental en las capacidades cognitivas ligadas a la sociabilidad, empatía o imitación. Es por eso que se

asocia esta teoría a las características que presentan las personas con Trastornos del Espectro Autista.

2. TEORÍA DE LA MENTE

Según Bateson, referirnos a la palabra “teoría” implicaría remitirnos a la aceptación de juicios, conceptos que se refieren a una afirmación que se supone “cierta” pero que aún no ha sido refutada ni probada. Por otra parte, es factible también determinar que el uso de la expresión “Teoría de la mente” ha sido y es utilizada no solo en el ámbito de la psicología, sino también en filosofía y otras ciencias humanas. Dicha expresión se refiere a la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas.

La teoría de la mente de Barón Cohen, Leslie Frith (1985) en la que describe la existencia en todos los seres humanos de una Teoría de la Mente como un mecanismo preparado para comprender el comportamiento social, permite la comprensión de los estados mentales de los otros. Es decir que una persona que carezca de ella estará ciega ante la existencia de estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y puede ser que hasta le infunda miedo.

Para entender las conductas de otras personas, se debe ir más allá de la mera observación; es necesario ponerse en el lugar del otro, leer el mundo mental de los demás, para comprender sus razones, deseos, creencias, planes y pensamientos de modo que sea posible anticipar sus acciones. Desde esta explicación, en las personas con trastorno autista, existen fallos en la Teoría de la Mente. Es decir, presentan dificultades en comprender en el mundo social los actos, los hechos, las representaciones.

3. TEORÍA DE LA COHERENCIA CENTRAL

La Teoría de La Coherencia Central de Uta Frith (1989) sostiene que las personas desarrollan una capacidad para integrar el trozo de información en patrones coherentes y globales, que ayudan a dar sentido a la información que reciben, mediante la inferencia de las causas y los efectos de conducta. Es decir que todo individuo interpreta los estímulos de forma global, teniendo en cuenta el contexto en que estos se insertan. El normal funcionamiento de la coherencia central obliga a los seres humanos a dar la prioridad a la comprensión del significado.

Las personas con autismo tienen, en cambio, dificultades para elaborar interpretaciones comprensivas de las situaciones, lo que indica la existencia de un problema anterior a la meta representación, el de integración de los aspectos de una situación en un conjunto coherente. Esto lleva a la existencia de dificultades para dar coherencia, siendo

sus sistemas de procesamiento de información caracterizados por la desconexión. En la actualidad se tiende a hablar de estos casos como un tipo de estilo cognitivo.

4. TEORÍA DE LA FUNCIÓN EJECUTIVA

Se postula *la teoría de la función ejecutiva*, un constructo cognitivo usado para describir las conductas de pensamiento mediadas por los lóbulos frontales (Duncan, 1986). También es definida como la habilidad para mantener un conjunto apropiado de estrategias destinadas a la solución de problemas para alcanzar una meta futura (Luri, 1966).

Toda conducta de función ejecutiva, incluye planificación, el control de los impulsos, la inhibición de respuestas inadecuadas, la búsqueda organizada y la flexibilidad de pensamiento y la acción. Está ligada con la intencionalidad, el propósito y la toma de decisiones complejas. Toda conducta de función ejecutiva comparte la habilidad de “desprenderse “del entorno o contexto inmediato por modelos mentales y representaciones internas (Martos-Pérez J 2005).

El perfil de la conducta que caracteriza al sujeto con TEA y que se relaciona con el déficit en la función ejecutiva es el de conductas rígidas e inflexibles, perseverantes, centradas en intereses limitados o acompañados de conductas estereotipadas. Se destaca también la presencia de ansiedad ante los cambios triviales del entorno y la insistencia en las rutinas.

Las Funciones Ejecutivas son un constructo complejo que engloba los procesos psicológicos que tienen que ver con el control consciente del pensamiento y la acción.

5. TEORIA CONDUCTISTA

El conductismo nace en EEUU en 1912, entendiendo a la psicología como una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural; siendo su objeto de estudio la conducta humana, las acciones y verbalizaciones tanto aprendidas como no aprendidas de las personas.

Ferster (1961) fue el primero en mostrar que el análisis de la conducta puede ser aplicado a la enseñanza de niños con autismo. Tratando de comprender esto, Ferster sugirió que los problemas conductuales podrían ser vistos, alternativamente, como un fallo en aprender. Basó su hipótesis en que el fallo en aprender era el resultado de una inadecuada interacción entre padres e hijo que impedía estímulos sociales tales como el elogio y la atención. Es importante recalcar, que, para esa época, muchos profesionales veían los problemas de los niños con autismo como indicadores de un trastorno emocional subyacente (concepción psicoanalítica radicalizada, que hablaba de “la madre heladera”, planteado por Betelheim).

La teoría conductual, en relación a los sujetos con autismo, sustenta los siguientes principios:

1. Las leyes del comportamiento explican adecuadamente las conductas de los niños con autismo, y proporcionan las bases para su tratamiento.

2. Los niños con trastorno del espectro autista (TEA) presentan muchos déficits conductuales separados que se pueden describir mejor como retrasos en su desarrollo, en lugar de un supuesto déficit central, que, si es corregido, conduce a una mejoría global; por lo cual puede ser trabajado paso a paso en lugar de focalizarse sobre uno solo de sus déficits.

3. Los niños con TEA ofrecen evidencias de ser capaces de aprender igual que el resto de las personas, si se les proporcionan los ambientes especiales convenientes.

Desde el conductismo se sostiene que el aprendizaje depende de las consecuencias que recibe cada conducta. Por lo tanto, en lugar de preocuparnos por las causas de la conducta, lo que interesa es la función de la misma. Así, toda conducta tiene un propósito que puede ser: el de escape o huida; el propósito de llamar la atención del otro; la obtención de algo tangible; o una satisfacción sensorial.

Los comportamientos disruptivos, tales como, llorar, patear, gritar, etc., son formas primitivas de comunicación.

Todos los problemas de conducta cumplen alguna función, que a su vez dependen de consecuencias específicas. Por lo tanto, cambiando la consecuencia, podremos cambiar la conducta. Obteniendo así, respuestas de "carácter adaptativo". Estas conductas adaptativas tendrán un carácter práctico y utilitario.

En conclusión, desde esta mirada: "Los niños con autismo pueden aprender del ambiente que lo rodea y, a través de la ciencia del comportamiento se puede cambiar ese ambiente para enseñarles a triunfar en la vida"

6. TEORIA PSICOANALITICA

Desde la mirada psicoanalítica, comprender a los sujetos que presentan TEA supone, desde esta mirada teórica, advertir fallas muy tempranas en la constitución del sujeto, por ello es que clínicamente advertimos en estos niños/ adolescentes/ adultos la dificultad para comprender el vínculo humano.

El punto de partida es remitirnos a la constitución subjetiva por lo cual nos referimos a tiempos lógicos, necesarios e instituyentes que transcurren en el lapso de un tiempo

cronológico. Instancias necesarias de las cuales podemos dar cuenta de su efecto sólo a posteriori.

Para poder entender algunos conceptos desde estos aportes, es necesario poder diferenciar sujeto de organismo. Cuando hablamos de organismo nos referimos específicamente a un cuerpo biológico. El cuerpo biológico, el organismo vivo, no es lo mismo que un sujeto. Que haya organismo no implica que haya sujeto per se, ya que para que exista un sujeto necesitamos que este se constituya, y esa constitución no es sin un Otro.

El ser humano nace prematuro, necesita de otro para sobrevivir, cuando hablamos de otro nos referimos a ese Otro de los primeros cuidados. Un Otro que haga del grito del niño un llamado, decodificando, escuchando en ese grito un llanto. El niño llora por una sensación meramente orgánica, un malestar que el Otro podrá interpretar como tal. Un malestar que el otro materno (materno / madre en términos de funciones) deberá constituir como necesidad: “el niño tiene hambre” por ejemplo. Esa necesidad es traducida por el otro como una demanda. Demanda en cuanto está dirigida a alguien, a aquel que ocupe esa función esencial y fundamental. Para que haya otro a quien dirigir la demanda tuvo que haber previamente alguien que escuche al niño y le atribuya un sentido a ese grito. Ese grito como un llamado en donde el Otro se constituye como tal para ser el destinatario de la demanda que siempre será demanda de amor. Un Otro que inscriba en ese cuerpo experiencias de placer y displacer. Humanizando ese cuerpo biológico.

Lacan nos plantea que “somos todos hijos adoptados de un deseo que nos hizo vivir”, donde se constituye la subjetividad, la transformación del infans en sujeto. Entonces, el niño está alojado en un deseo desde antes de nacer, es necesario que sea hablado por otro. Tal como plantea Freud, se arma un trono para ese niño por venir, para su “majestad el bebé”, donde se imaginariza ese bebé inscribiéndose en un deseo. Lacan nos enseña que un niño no es alojado en el deseo a partir del momento que nace, un niño es alojado en el deseo de los padres mucho antes. Es hablado, fantaseado, ocupando así un lugar determinado de antemano. Por ello, podemos entender la expresión que “hay un lenguaje que precede al nacimiento del niño”. El niño al nacer es sólo “un pedazo de carne” que podrá hacer su ingreso al mundo de lo humano a través del lenguaje, que lo preexiste y lo significa. Y es el Otro, el que lo inscribe.

Es en este vínculo primario, fundamental donde los psicoanalistas buscarán las causales del autismo. Diversos psicoanalistas exponen sus escritos, exponen sus hipótesis, basándose en sus observaciones clínicas y fundamentos teóricos. No obstante, el

denominador común es “un sujeto que no consiente a entrar en el lazo con el otro, eligiendo mantenerse al margen del discurso socialmente compartido”.

Aunque el sujeto autista no consienta a articularse en un discurso, igualmente se encuentra dentro del lenguaje. Por lo tanto, desde el psicoanálisis se busca escuchar lo que ese sujeto tiene para decir. Pareciera controversial pensar en escuchar a un sujeto que no habla o no se comunica, pero sí, se lo escucha, aunque no hable.

El psicoanálisis respeta la singularidad en tanto sujeto que sufre, y la estructura subjetiva es lo que marca la singularidad, le da al sujeto el sello de único. Por ejemplo, a diferencia de otros posicionamientos, el psicoanálisis se vale de los comportamientos disruptivos para intervenir.

Finalmente, desde esta singularidad subjetiva es que podemos hablar de Autismos, en tanto son muchas las diferencias que encontramos entre los sujetos que son diagnosticados de este modo. Y, al ser la sintomatología muy variable, la evolución a lo largo del tratamiento también lo es.

7. TEORÍA SOCIOLÓGICA: LA MODERNIDAD LÍQUIDA

Referirnos al término de modernidad líquida nos remite a adoptar las conceptualizaciones vertidas por Z. Bauman. Este sociólogo enfatiza “las instituciones, las funciones organizadoras del psiquismo, los afectos, y consecuentemente las subjetividades se vuelven inestables, ligeras, hallándose en permanente mutación”[1].

Siguiendo con esta línea de pensamiento se rescata lo que implica la noción de sólido. Bauman en su elaboración teórica del análisis de la época enfatiza que “lo sólido” remite a la idea de permanencia, de estabilidad; como un punto de partida ineludible para toda existencia. En contraposición a lo sólido aparece lo líquido. Este concepto refiere a lo provisorio, a lo precario. Por lo cual desde este lugar de liquidez todo resulta fugaz, efímero, transitorio y tiene fecha de caducidad.

Ahora bien, estas ideas nos permiten reflexionar en cómo impactan en las relaciones humanas. En este sentido se puede, desde un pensamiento análogo, inferir que la materia líquida fluye, es móvil, no conservan el espacio ni la forma ni permanecen en el tiempo. Transpolando estas ideas a las relaciones humanas advertimos la fragilidad en los vínculos, la transitoriedad con la que se construyen. En consecuencia, los lazos intersubjetivos pierden su condición de fijeza y de solidez debilitándose aquellos elementos que hacen de sustrato a la construcción de procesos intrapsíquicos.

Por tanto, el paso de la modernidad a la época actual produce tensión en las personas, no brindando ideales que permitan un sostenimiento subjetivo al sujeto. El mismo

está rodeado de una sociedad que constantemente está cambiando, de modo acelerado sin ideas y valores sólidos. Esto quiere decir que “el marasmo posmoderno es el resultado de la hipertrofia de una cultura ávida de novedades” transcurren tiempos de negación de cualquier orden establecido. (Díaz 2000, p. 22)

Siguiendo a la autora, ésta es una época en donde se reafirma el presente sin interés por un futuro, se vive el hoy de la mano de la satisfacción inmediata, el confort, el menor esfuerzo y el derroche. Se habla de una cultura hedonista que, con la influencia del capitalismo y las políticas multinacionales, impregnó a la sociedad de ideas de espontaneidad, placer, objetos de lujo, moda, medios masivos y tarjetas de crédito para llegar a alcanzar el éxito económico, tan admirado por esta sociedad posmoderna que se jacta de no mantener utopías (Díaz, 2000)

Teniendo en cuenta lo que se viene desarrollando es que podemos pensar que las relaciones humanas, el vínculo entre unos y otros es un espacio que se ha visto afectado por la Modernidad Líquida. Los roles sociales, que a cada uno de los sujetos les toca desempeñar en el contexto social y familiar, como las instituciones se han visto conmovidas y en efecto se han producido cambios. Cambios que nos atraviesan como sujetos sociales y, por ende, las familias, como los niños y adolescentes con TEA, son parte de la sociedad, por lo cual estas fluctuaciones también se encuentran presentes en el abordaje y detección de la problemática, en las actitudes y barreras que se generan, en el desamparo de las familias, etc.

8. TEORÍA SOCIOLÓGICA: LA COMPLEJIDAD PARADIGMÁTICA

Otra perspectiva que nos permite ahondar y comprender nuestro tiempo actual es la complejidad, lo heterogéneo.

Para ello tomamos como marco de referencia los aportes brindados por otro pensador contemporáneo a nuestra época, Edgar Morín.

La propuesta desde esta perspectiva es poder descentrarse de una mirada sujeta al reduccionismo, a la simplicidad, al atomismo. Esta forma de pensamiento fue predominante por mucho tiempo, y se produjeron grandes logros y descubrimientos en su apogeo. Ahora bien, este tipo de pensamiento, favorecía el mecanismo de lo lineal, lo cuantitativo; y aún en la actualidad existe quien defiende sus postulados con razón y sustento científico. Pero la ciencia ha avanzado, existen nuevos hallazgos y nuevas explicaciones. En este sentido quiere decir entonces que el conocimiento ha experimentado nuevas transformaciones que requieren de una forma de interpretación distinta a la predominante anteriormente. A nivel general la interpretación y comprensión de los diversos fenómenos requieren de una forma de pensamiento distinto; allí es donde se destaca el

postulado de Edgar Morin relacionado con el desarrollo de un pensamiento de la complejidad en los seres humanos. Sus desarrollos teóricos apuntan al reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento y sostiene la idea de un saber no parcelado, no reduccionista. Esta forma de pensar desde la complejidad destaca la riqueza de las interacciones entre el todo y las partes.

Es posible pensar que abordar la problemática de las personas con TEA implica adoptar una visión interdisciplinaria que nos ayude a entender las características que se presentan en cada situación. Por lo tanto, desde nuestra práctica profesional un diagnóstico no puede ser un constructo rígido. El diagnóstico tiene el sentido de orientar las intervenciones de todos los que participan. Al decir de Beatriz Janin “los diagnósticos se escriben con lápiz”¹. El diagnóstico precoz de un sujeto con TEA es de vital importancia para una intervención temprana y efectiva, pero el mismo no debe ser determinante e invalidante ya que el niño se encuentra en constante desarrollo; por lo cual hay que promover oportunidades de subjetivación.

9. TEORIA PSICOGENETICA

La Teoría Psicogenética elaborada por Jean Piaget ha sido y es considerada un marco referencial sobre el que se han sustentado las prácticas educativas. En ese sentido su valor es incuestionable y amerita retomar algunos de sus postulados; entre ellos la afirmación que da cuenta que el conocimiento no es absorbido pasivamente del ambiente ni procesado por el sujeto sino más bien es constituido a través de la interacción de las estructuras mentales de un individuo con el medio ambiente. En otras palabras, puede afirmarse que el conocimiento se construye. Al hacer hincapié en la construcción enfatizamos la acción que el sujeto realiza sobre el objeto de conocimiento. La acción en un principio es una acción física y luego esta acción se transformará en una acción mental dependiendo de la estructura cognitiva que cada uno ponga en juego en determinadas situaciones.

Entre otro de los conceptos aportados por esta teoría sería el de equilibrio y desequilibrio. Ello implica considerar que existe un proceso de restructuración en búsqueda de un equilibrio como consecuencia de un desequilibrio. El proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel. Se produce algún cambio externo o un cambio en el modo de pensar generando de esa manera conflictos cognitivos y en consecuencia un desequilibrio. Para restablecer el equilibrio la persona pone en juego una serie de acciones que le posibilitan la resolución del conflicto.

¹Untoiglich, Gisela (2013) En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. Noveduc. Argentina.

Por otra parte, dentro de este marco teórico el desarrollo del intelecto depende por un lado de la maduración propia del sujeto, pero también de la experiencia que se vivencia como del proceso de equilibración explicitado. Este proceso exige la puesta en marcha de las denominadas invariantes funcionales: organización y adaptación.

La organización se refiere a la capacidad que tiene la mente pensante para organizar el conocimiento de sí mismo y del mundo en esquemas de acción y representación, tales esquemas se diversifican a medida que el sujeto actúa sobre los diferentes objetos de conocimiento, formando así progresivas y complejas estructuras mentales que serán dentro de un marco evolutivo, las que determinarán las posibilidades del pensamiento.

Simultáneo a la organización, se desencadena el proceso de adaptación a través de un proceso de **asimilación y acomodación** entre el sujeto y el objeto de conocimiento. La asimilación se refiere al proceso mediante el cual el sujeto incorpora nuevo conocimiento a los esquemas previos que ya posee, y acomodación, se refiere a la necesidad de crear nuevos esquemas de conocimientos.

Piaget (1997) ha sido uno de los pocos teóricos que ha caracterizado de manera extraordinaria los diferentes estadios evolutivos desde el punto de vista cognitivo, identificando las características particulares que presenta cada uno de ellos. Estos estadios resultan fundamentales para el diseño curricular, pues caracteriza lo que el sujeto puede o no puede aprender en determinada etapa de su desarrollo, nos permite comprender cómo se puede favorecer el aprendizaje en cada una de ellas.

10. TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN

Existen una multiplicidad de teorías que abordan y explicitan acerca de la comunicación y de la importancia de la misma en relación a la interacción entre los sujetos.

Un concepto universal en relación a la comunicación es aquel que establece que la misma implica un proceso; proceso que conlleva la codificación y la transformación de la información. Esta información tiene lugar entre un emisor y un receptor; éste tiene como tarea la de decodificar el mensaje luego que el mismo es recepcionado. Los elementos de la comunicación son:

- El emisor, fuente de información con capacidad de transmitirla a un receptor a través de un canal.
- El mensaje es la información que se quiere transmitir y su éxito dependerá de la correcta interpretación que el receptor haga de ella. Para esto es necesario el uso y comprensión de todo un sistema de signos.

- La codificación, es un proceso de construcción, cuyo objetivo es que el mensaje se entienda.
- El canal, es el medio por el cual es entregado el mensaje, su objetivo es hacer que el mensaje llegue al receptor. Existen canales verbales, no verbales, personales, impersonales, entre otros.
- La decodificación, es el proceso inverso a la codificación. Su éxito depende de la correcta interpretación que el receptor haga del mensaje.
- El receptor, es quien recibe el mensaje.
- La retroalimentación, es la evaluación de la reacción que recibe el emisor luego que el receptor hizo la decodificación del mensaje.
- El contexto, es el ambiente donde se entrega el mensaje. Este, en definitiva, facilita o dificulta la comunicación.

En las personas con TEA hay una clara dificultad en la codificación como en la decodificación del mensaje; así mismo también se encuentran dificultades para posicionarse tanto de emisor como o de receptor del mismo. Es el interlocutor el que debe facilitar los medios para que esta se pueda realizar.

Existen cerca de treinta tipos de comunicación, pero tres son fundamentales:

- 1) La comunicación verbal: aquí, el emisor comparte información mediante la palabra, a través de un canal verbal. El emisor debe seleccionar cuidadosamente sus palabras y usar un tono comprensible para el receptor.
- 2) La comunicación no verbal, es la que carece de palabras y se expresa mediante gestos.
- 3) La comunicación visual, es aquella en la cual el receptor recibe información por un medio visual. Las señales de tránsito son un ejemplo universal. En el caso de las personas con TEA, los pictogramas son el mejor ejemplo. La visión juega un papel fundamental en la comunicación, ya que afecta la manera en que el receptor entiende el mensaje.

La teoría de la comunicación señala que pueden existir barreras que dificultan o impiden el proceso de comunicación. Estas barreras pueden modificar el significado del mensaje que el emisor intenta enviar.

El ruido es la barrera más común, generalmente, provoca que la información se distorsione. También se consideran barreras: los pensamientos desestructurados, las malas interpretaciones, el desconocimiento del receptor, el desconocimiento del contenido, ignorar al receptor, el tono de voz, las diferencias culturales, etc.

Según la teoría de la comunicación, el tono de voz juega un importante papel en la comunicación. En el caso de las personas con TEA, el tono de voz debe ser claro, con palabras pausadas y precisas.²

La comunicación es una capacidad, a su vez, que precede al lenguaje y es mucho más amplia que éste.

La intención comunicativa y la atención conjunta son capacidades de la comunicación humana que se desarrollan tempranamente y que se encuentran afectadas en los sujetos con TEA. Estas capacidades son precursoras de la comunicación referencial, es decir la comunicación por medio de palabras y gestos.

La intención comunicativa aparece cuando el niño va desarrollando la noción de que los sujetos, frente a sí, son agentes con mente propia distintos de él, sobre el que puede influir con su conducta. Por ejemplo, el bebé que estira sus brazos "pidiendo" upa. La atención conjunta es una capacidad de adaptación determinante en el desarrollo, aquí no sólo, el niño, es capaz de influir en la conducta, sino, también, en el contenido mental del otro. Es la habilidad para compartir con el otro un foco de interés, una acción o un objeto.

Al encontrarse, tanto, la intención comunicativa como la atención conjunta alteradas en los sujetos con TEA, como se dijo con anterioridad, producen un efecto en cascada sobre otras capacidades comunicativas, sociales, afectivas y hasta, cognitivas.³

11. TEORÍA SOCIOHISTÓRICO CULTURAL

La Teoría Sociocultural de Vygotsky constituye una de las bases del constructivismo, ya que el niño construye su propio conocimiento a partir de la información que recibe.

Esta teoría se centra en las contribuciones de la sociedad al desarrollo individual. No sólo el adulto y sus pares influyen en el aprendizaje del niño, sino que las actitudes culturales y creencias impactan sobre él también. El Aprendizaje es un proceso social donde el niño, lejos de ser un simple receptor pasivo, interactúa en la cultura en la que vive, crece y se desarrolla y usa sus habilidades mentales básicas de manera concordante y sensible a dicha cultura. El Aprendizaje Social precede al desarrollo.

Tanto Vygotsky como Piaget afirman que el infans nace con las habilidades básicas para el desarrollo (atención, memoria, sensación y percepción). Estas se convierten en funciones mentales superiores en la interacción dentro del medio sociocultural.

² (https://www.ecured.cu/Teoría_de_la_comunicación)

³ (hodari.es/comunicacion-tea-intencion-comunicativa-atencion-conjunta/)

Cada cultura proporciona lo que Vygotsky dio en llamar “las herramientas de Adaptación Intelectual”. Considera que las funciones cognitivas se determinan socioculturalmente. Por lo cual, las “herramientas de adaptación intelectual” van a variar de una cultura a otra, ya que cada una presenta diferencias únicas. Por lo tanto, el desarrollo intelectual no sería tan “universal” como lo creyera J. Piaget.

Uno de los conceptos más importantes de esta teoría y que nos compete en el abordaje de los alumnos con TEA es el de “Zona de desarrollo próximo” (ZDP). Según Vygotsky, la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real, actual, determinado por la resolución de problemas independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas con la ayuda de un experto o un otro más capaz.

Entendiendo este concepto, podemos decir que el niño con TEA es capaz de aprender con orientación y ayuda. Así puede mejorar sus conocimientos y habilidades extendiendo progresivamente esa zona de desarrollo próximo.

Se puede utilizar el contexto de juego, por ejemplo, para conocer la zona de desarrollo real del niño y llevarlo a la zona de desarrollo próximo. Zona donde pueden establecerse tareas que constituyan un verdadero desafío para el niño que, dado su nivel de desarrollo, podrá superar con la ayuda del otro.

La interacción con los compañeros es, también, una forma efectiva de desarrollar habilidades y estrategias según Vygotsky. Se podrían utilizar, por ejemplo, ejercicios de aprendizajes cooperativos donde el niño con TEA se desarrolle con la ayuda de sus compañeros “más hábiles”

Finalmente, este concepto de “zona de desarrollo próximo” es importante su consideración a la hora de evaluar un alumno con TEA, ya que la idea de una zona de desarrollo potencial posible de alcanzar ubica al niño desde un lugar favorecedor para el proceso de enseñanza- aprendizaje.

ABORDAJE INTEGRAL, ECOLÓGICO Y FUNCIONAL.

1. DESCRIPCION Y CARACTERISTICAS GENERALES

Posicionarnos en un abordaje integral, ecológico y curricular nos conduce a la necesidad de hacer referencia a la educación integral. Ello implica remitirnos a una propuesta de intervención que haga alusión a un trabajo conjunto entre los diferentes actores institucionales. En consecuencia, implica intervenciones abarcativas, simultáneas, coordinando saberes desde una verdadera mirada interdisciplinaria para actuar en el contexto educativo. En ese sentido se intenta brindar una propuesta en la cual se visualice

no sólo las necesidades que presenta el estudiante, sino sus competencias, intereses, etc. Se suma a esta mirada subjetiva del estudiante las condiciones del contexto no solo educativo, sino también familiar y social. Al respecto en consideración a este aspecto del contexto y tomando los aportes de Bronfenbrenner se debe contemplar al *“sujeto como entidad dinámica que progresivamente va siendo parte del ambiente en el que vive, reestructurándolo. Por otro lado, la relación con el ambiente es bidireccional por lo tanto está caracterizado por su reciprocidad y en tercer lugar el ambiente no refiere solo a lo próximo e inmediato del sujeto, sino que se extiende a otros entornos más amplios”*.

Al hablar de abordaje integral debe considerarse que las acciones a desarrollar están dirigidas hacia el alumno como un ser complejo, es decir, visto desde la perspectiva de que el hombre es un ser con múltiples características que necesitan ser desarrolladas de una forma distinta para poder desenvolverse en una sociedad tan competitiva como la de hoy. Por otro lado, se entiende que debe incluirse en este abordaje un compendio de aspectos y atender a todas las necesidades y manifestaciones de las personas.

En consonancia con lo expresado con anterioridad lo que debemos abordar, desde una mirada integral, se vincula con la eliminación de las barreras en relación a los alumnos con autismo. Barreras que se presentan una y otra vez, de diversas maneras dentro de los ámbitos educativos.

Cuando hablamos de barreras al aprendizaje y a la participación nos referimos a *“todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas”* Considerando la situación particular de los alumnos con autismo podemos pensar, desde diversas perspectivas, una clasificación de estas barreras; y categorizarlas de la siguiente manera:

De Actitud: con ellas se hace referencia de manera clara y precisa a las actitudes de las personas que interactúan con el alumno con **autismo. TEA**. Ello implica pensar en los docentes, los pares y padres, entre otros. Puede considerarse como ejemplo de estas barreras el rechazo, la segregación, la exclusión, etc.

Este tipo de barreras son consideradas como barreras prioritarias a abordar ya que las mismas implican referirse a las preconcepciones y prejuicios que se tiene al respecto de los niños o adolescentes con TEA. Involucran las representaciones sociales no solo referidas de manera general a la discapacidad sino de los alumnos con TEA en particular. Lo complejo de estas barreras radica en que las mismas forman parte de la cultura, cultura de la cual todos y cada una de las personas nos hemos apropiado durante nuestro propio proceso de

subjetivación. El abordaje de las mismas es vital para una verdadera inclusión de los alumnos ya que muchas veces el comportamiento de los sujetos, influenciados por las representaciones determina modos de acción, pensamientos que son considerados aceptables por un conjunto de la sociedad y por ende pareciera que son naturalizados cuando en realidad son obstaculizadores para una verdadera inclusión.

De Conocimiento. Con ellas se pone de manifiesto el desconocimiento de la situación general del alumno/a sobre la discapacidad y/o el desarrollo de ciertas actitudes que sobresalen y se destacan. Entre esas actitudes encontramos aquellas que expresan desconocer la situación de los alumnos con discapacidad. En cierto sentido desconocer no necesariamente obtura el camino, sino que invita a transitar la posibilidad de comprender situaciones de los sujetos con TEA. No obstante, estas apreciaciones emanadas, no sólo desde los actores institucionales sino también de la familia, nos invita a considerar inquietudes en torno a los usos y abusos de las etiquetas diagnósticas. Es por ello que en virtud de este desconocimiento emerge como barrera la priorización ineludible de la obtención de “diagnósticos” sin focalizarse en intervenciones que desde el ámbito escolar pueden implementarse. El buscar diagnósticos, rotular o etiquetar son calificativos con los que nos encontramos permanentemente en nuestra tarea diaria. El tema o el punto central se vincula con el uso que se haga de las mismas. En definitiva “las escuelas deberían plantearse de qué manera afrontar las situaciones inéditas que exigen, no la negación de las diferencias, sino una profunda comprensión de las mismas”.

· **De Comunicación:** Se entiende por las mismas a aquellas barreras que interfieren en el proceso de comunicación y en consecuencia obstaculizan la interacción con el alumno. En este sentido se hace referencia de manera clara y precisa que abordar la situación educativa de los alumnos con TEA hace necesario un enfoque y abordaje interdisciplinario en el cual exista una fluida comunicación, una intervención coordinada con el consenso alcanzado de todos los intervinientes en el proceso de aprendizaje del alumno.

Como ejemplo de estas pueden mencionarse los niveles de comprensión de los alumnos, el estilo de comunicación del docente, etc.

Prácticas: Se refieren a aquellas barreras identificadas en el entorno escolar; entre las que pueden mencionarse las barreras para el acceso, barreras en la metodología implementada, en los criterios homogeneizadores en la evaluación, etc.

En este tipo de barreras y al decir de Daniel Valdez “los trastornos en el desarrollo, como el autismo y el síndrome de Asperger, enfrentan a la escuela con la perplejidad se trata de comprender que las formas de aprender de los distintos niños pueden exigirnos

distintas formas de enseñar”⁴. Ello implica abocarnos al despliegue de estrategias múltiples que posibiliten el aprendizaje de los niños con TEA.

En definitiva de lo expuesto puede entenderse por Abordaje Integral al conjunto de prácticas educativas que brindan respuestas pertinentes a niños y adolescentes que presentan un trastorno del Espectro Autista, atendiendo su subjetividad y características de su personalidad y contemplando al mismo tiempo los diferentes entornos donde el sujeto desarrolla sus acciones. Serán implementadas por un equipo de profesionales de forma interdisciplinaria y/o transdisciplinaria.

En relación con lo antedicho partimos en considerar que la escuela no puede centrarse solo en lo intelectual, sino que ha de ayudar a los estudiantes en su desarrollo integral, trabajando con igual importancia lo cognitivo, lo emocional y lo social.

Para lograr esta educación integral se debe contar con un equipo de profesionales que se sostengan en una mirada inclusiva en la atención a la diversidad, de modo tal que se pueda cubrir todas las necesidades que surjan en el día a día en el contexto escolar.

La mirada o abordaje integral implica considerar en definitiva tres pilares basales:

- El alumno.
- La familia a través de la participación activa.
- Equipo Interdisciplinario.

El enfoque ecológico “implica a su vez la consideración de contemplar que la educación ocurre en ambientes naturales y contextuales de la vida diaria”⁵. Desde esta perspectiva y en función de atender a las necesidades educativas de los alumnos con TEA surge imprescindible la consideración de las habilidades y potencialidades de los alumnos y no solamente posicionarnos en las dificultades o en habilidades que les resulten difíciles de lograr. Por lo tanto, el eje vertebrador del enfoque propuesto se dirige a conseguir que las habilidades del sujeto sean funcionales y por tanto permitan a los estudiantes llegar a un control de su conducta para desenvolverse en el medio que los rodea. Implica cuestionarnos y reflexionar acerca de qué acciones serán significativas desarrollar.

En esta línea de pensamiento en el desarrollo de esta propuesta se debe considerar el ambiente del hogar ya que este es el espacio donde pueden poner en práctica sus habilidades. Esta mirada obedece al hecho que a los alumnos con TEA les resulta complejo

⁴ Valdez, Daniel: “Ayudas para aprender”.

⁵ Análisis de psicología 2002, vol. 18, nº 1 (junio), 45-59 © Copyright 2002: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (España). ISSN: 0212-9728 El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología Esperanza Torrico Linares*, Carmen Santín Vilariño, Montserrat Andrés Villas, Susana Menéndez Álvarez-Dardet y M^a José López López. Recuperado de https://www.um.es/analesps/v18/v18_1/03-18_1.pdf

transferir un aprendizaje desde una situación a otra, por ello necesita, en ocasiones, que pueda trabajarse en su ambiente natural, su hogar.

Para que ello sea posible es de ineludible necesidad poner en práctica los denominados “Inventarios Ecológicos”. A través de éstos se procede a analizar los diferentes espacios en los cuales el niño se desenvuelve con el propósito de determinar y definir las necesidades, competencias, actitudes que requieren ser abordadas. Este tipo de acciones pueden ser consideradas como difíciles de generalizar desde el ámbito escolar al contexto de la vida diaria. Es así que cada ambiente de aprendizaje es reconocido por cada alumno en particular.

Los ambientes que podrán ser considerados son:

- Ambiente Escuela
- Ambiente Hogar
- Ambiente Social
- Ambiente Laboral
- Espacios y tiempos de ocio.

Estas áreas obviamente serán consideradas en función de la edad de los alumnos ya que por ejemplo el ambiente laboral será contemplado para alumnos adolescentes y no para los niños.

A fin de desarrollar y poner en práctica este abordaje resulta necesario referirse a los tres pilares mencionados con anterioridad. Ellos son:

2. SUJETO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Antes de iniciar un recorrido por los posibles signos característicos que se observan en los alumnos con este tipo de trastorno queremos remarcar que estamos frente a un sujeto, una persona que presenta necesidades reales y requiere de intervenciones específicas. Intentamos posicionarnos desde una mirada subjetivante descentrándonos de una mirada objetivante.

Es curioso cómo el “ser” ha sido devorado por el “tener”. El Autismo no define a la persona, no se es *autista*, se tiene autismo y se es persona.

La concepción del autismo ha cambiado significativamente en el transcurso de los últimos años gracias al avance en su investigación. En la actualidad el autismo pasa a

denominarse Trastornos del Espectro Autista (TEA), ya que reconoce que los síntomas son comunes a todos los individuos en un amplio abanico de fenotipos.⁶

A) CARACTERÍSTICAS DEL SUJETO DESDE DIFERENTES ÁREAS DEL DESARROLLO

Podemos pensar las características de los alumnos, desde las siguientes áreas:

a.1) Área Socio emocional: Leo Kanner en su descripción de 11 casos, resaltó como aspecto prototípico del “Autismo Primario” la “*soledad autista*”. Al decir de Kanner: “el trastorno patognomónico, es la incapacidad que tienen estos niños, desde el comienzo de la vida, para relacionarse con las personas y situaciones.

Hay, desde el principio, una extrema soledad autista por la que el niño, siempre que es posible, desatiende, ignora, excluye todo lo que viene de afuera.

“Tiene buena relación con los objetos; le interesan y puede jugar con ellos, feliz durante horas..., pero la relación con las personas es completamente diferente... una profunda soledad domina toda su conducta”⁷

Como establece Kanner, predomina en estos niños una extrema soledad, que se observa como tendencia al aislamiento; con preferencia por los objetos e indiferencia por las personas.

Asimismo, se observan indicadores tempranos como no responder al nombre, no mirar a los ojos (estos indicadores también se vinculan con alteraciones en la comunicación)

Dentro de esta área cobra relevancia el juego. Al respecto puede afirmarse que el juego es esencial para la estructuración tanto del psiquismo del sujeto como para el desarrollo del pensamiento, la construcción del lenguaje y la representación objetiva de la realidad. El juego es una actividad primordial que posibilita el desarrollo de:

- la estructura psíquica
- capacidades físicas
- desarrollo sensorial y mental
- creatividad e imaginación

⁶ Cabe aclarar que se encuentra una nueva mirada desde la neurodiversidad, la sigla CEA, (Condición del espectro autista): describe a las personas con autismo como condicionadas por un desarrollo diferente de su cerebro. Dicha “condición” se define como un modo diferente de desarrollarse, y ver el mundo que lo rodea, un procesamiento “distinto” de la información exterior e interior que el de la mayoría de los individuos que no presentan dicha condición. *Lo que no te contaron acerca del Autismo, Alexia Ratazzi. Editorial Bonum 2018*

⁷ Rivière, A. y Martos, J. (comp.) (1998). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid, España: APNA-IMSERSO.

- afectividad
- interacción social⁸

Por otra parte, es posible diferenciar distintos tipos de juego que guardan relación con los momentos del desarrollo del sujeto. Es así que puede señalarse el juego de ejercicios o sensorial en el cual se destaca la reiteración de acciones como arrojar, apilar; en este tipo de juego se desarrolla más una descarga motora que una intencionalidad. Con este ejercicio y repetición el niño va explorando, conociendo y reconociendo la función de los diferentes objetos promoviendo el juego funcional desarrollando la capacidad de imitación.

Posteriormente se encuentra el juego simbólico o el juego de ficción; esta es una actividad lúdica donde el niño a través de la representación simbólica proyecta, fantasea. Al decir de Alan Leslie (1987) el juego de ficción es entendido como aquella situación en la que ocurre por lo menos uno de los siguientes aspectos: sustitución de objetos, atribución de propiedades ficticias y utilización de objetos imaginados.

Luego nos encontramos con el juego reglado. Se entiende en líneas generales que el juego reglado es aquel, que se lleva a cabo con unas reglas o normas, que limitan la acción, pero no por completo; de tanto que pueda cumplir la meta establecida. La regla no es vista por el jugador como una traba a la acción sino, justamente, al contrario, como lo que promueve la acción. Para que el juego reglado se constituya, ineludiblemente es necesaria la interacción social.

Teniendo en cuenta esta escueta clasificación de los juegos y en relación a los sujetos con TEA puede decirse que los niños con autismo suelen usar los objetos de forma repetitiva sin lograr desarrollar un juego creativo y simbólico. En consecuencia, sus mayores dificultades se vinculan con el desarrollo del juego simbólico y el juego reglado. Por lo tanto, las intervenciones deben incluir tanto el desarrollo del juego simbólico como el del juego social.

Emilio García en su artículo "Teoría de la mente y ciencias cognitivas" plantea: "Los juegos de ficción implican una actitud proposicional, aunque todavía no esté presente el lenguaje. Cuando un niño juega con un palo, como si montara a caballo, el niño tiene una representación correcta del objeto y de sus propiedades; y a la vez, tiene una representación del caballo. Fingir o simular que un palo es un caballo implica distinguir entre actitud proposicional y contenido proposicional. Los juegos de ficción implican atribuir a uno mismo, a los compañeros de juego o a los objetos del entorno, propiedades y características que no

⁸ Mariso Espin. Artículo: "El juego en el desarrollo del niño". disponible en <https://www.hacerfamilia.com/educacion/noticia-importancia-juego-desarrollo-nino-20130516073341.html>.

se corresponden con la realidad. En un juego los niños simulan “ser” y despliegan los roles correspondientes, de esta manera se mueven dentro de la meta representación”. Para Leslie, el juego simbólico infantil es el primer signo del funcionamiento de este sistema.

Para diversos autores como Leslie (1987), Riviere & Núñez (1996) y Marti (1997), el desarrollo de la Teoría de la Mente está estrechamente ligado a la percepción, las emociones y el juego de ficción. A través del juego, de sus mecanismos y del lenguaje emitido al jugar puede identificarse la intencionalidad en el participante y los posibles sentidos que da a su realidad, tanto por su propia conducta como por la que atribuye a otras personas u objetos a través del juego de ficción.

La falta de juego simbólico es parte de las alteraciones sociales asociadas a los trastornos del espectro del autismo. Para que exista un juego funcional debemos desarrollar la capacidad de imitación, para que exista un juego simbólico tenemos que ser capaces de entender las representaciones reales del mundo exterior y poder entender las claves sociales implícitas en el juego para poder predecir nuestras conductas y la de los demás. La mayoría de los niños con TEA no alcanzan un nivel de imitación que les permita establecer una relación de juego funcional, poner objetos en filas, hacer girar ruedas de autos, muestran un desorden sensorial y de conductas repetitivas y estereotipadas que hacen que el juego pierda su propósito, se les dificulta entender las normas sociales y ser empático con el otro, por lo que las dificultades que encontrará para integrarse a los juegos en colectivo serán muy complejas.

a.2) Área Comunicación y lenguaje: Los niños con un trastorno del espectro autista generalmente parecen estar ausentes, tienen una habilidad limitada de comunicarse y de interactuar bien con los demás. Quizás tengan dificultades en el desarrollo del lenguaje y para entender lo que otros les dicen. A menudo también tienen problemas con la comunicación no verbal, como los gestos con las manos, el contacto visual y las expresiones faciales.

En los niños con estos trastornos, la habilidad para comunicarse varía, y su uso de lenguaje depende de su desarrollo intelectual y social. Algunos niños no pueden comunicarse usando el habla o lenguaje y otros tienen un vocabulario amplio y pueden hablar sobre temas específicos con mucho detalle. Muchos tienen problemas con el significado y el ritmo de las palabras y frases. Además, es posible que no puedan entender el lenguaje corporal y el significado de los diferentes tonos de voz. En conjunto, estas dificultades afectan la capacidad de interactuar con los demás, especialmente con los niños de su misma edad.

Se pueden observar ciertos patrones del lenguaje tales como lenguaje repetitivo o rígido, ecolalia (repetir continuamente las palabras que ha escuchado). Algunos niños hablan en un tono de voz más alto o con una voz musical o una voz mecánica como de robot, mientras que otros usan frases hechas para iniciar una conversación, también aparecen neologismos.

Aparecen intereses específicos y habilidades excepcionales. Algunos pueden iniciar un monólogo muy profundo sobre un tema que les interesa, aunque no puedan tener un diálogo sobre el mismo tema. Otros quizás tengan talento musical o una habilidad avanzada para cálculos.

Tomando en consideración lo descrito se observa un desarrollo desigual del lenguaje. Muchos niños con estos trastornos desarrollan ciertas habilidades del habla y del lenguaje que no corresponden al nivel normal y su progreso generalmente es desigual. En ocasiones no contestan cuando los demás les hablan ni tampoco cuando los llaman por su propio nombre. Por esto, a veces se cree equivocadamente que los niños con el trastorno del espectro autista tienen un problema de audición.

Existe poca habilidad para la comunicación no verbal. Es común que los niños con un trastorno del espectro autista no puedan hacer gestos para dar significado a lo que dicen. Por lo general, evitan el contacto visual, lo que los hace parecer maleducados, desinteresados o distraídos. Esta dificultad puede ocasionar frustración en estos niños. Al no poder expresar sus emociones, pensamientos y necesidades. Es posible que se manifiesten con arrebatos verbales u otros comportamientos inapropiados.

a.3) Área de la Conducta: existen diferentes manifestaciones en relación a la conducta de los sujetos con TEA, desde comportamientos estereotipados, intereses restringidos hasta alteraciones sensoriales.

La inflexibilidad al cambio en su rutina o entorno y la ruptura de sus rituales puede acompañarse de problemas conductuales. Las personas del entorno pueden tener dificultades en identificar los rituales autistas, interpretando que su conducta es un sinsentido cuando en realidad obedece a un comportamiento compulsivo en el que involucran a los adultos.

La hipersensibilidad a estímulos sensoriales diversos puede provocar reacciones conductuales extremas en diferentes lugares y circunstancias, que a veces la familia puede que no las identifique.

La hiposensibilidad es un factor de riesgo para las autolesiones, que pueden llegar a lesiones físicas importantes sin reacción aparente al dolor.

Entre los problemas de conducta más frecuentemente observados en el sujeto con TEA se incluyen:

- *Conductas que amenazan la seguridad propia*, como autolesiones (golpearse la cabeza, morderse o arañarse), escapismo (huir sin considerar el peligro) o negativas a comer o a dormir.
- *Conductas agresivas verbales o físicas* que amenazan la integridad de miembros de la familia u otras personas fuera del círculo más cercano del sujeto con TEA o destrucción física de materiales.
- *Negativas persistentes a las peticiones de los adultos*, desde desobediencia hasta extremos máximos de incomunicación, como es el mutismo selectivo o la catatonía.
- *Ruptura de normas o leyes sociales*.
- *Alteraciones emocionales negativas* con extrema irritabilidad, ansiedad o descontrol emocional, a veces desencadenado por una emocionalidad extrema positiva (excitabilidad).

a.4) Aspectos cognitivos: en los sujetos con TEA puede decirse que “el proceso de construcción de las estructuras cognitivas y las estructuras cognitivas mismas adquieren una particular forma de funcionamiento y organización, produciendo, a su vez, efectos particulares en el proceso de aprendizaje”.⁹

Las dificultades en las estructuras cognitivas no obran como impedimento a la construcción de nociones y estructuras lógicas. Es por ello que puede decirse que estos sujetos en su mayoría no presentan una discapacidad intelectual asociada.

Lo que puede apreciarse en cuanto a las estructuras cognitivas es que la noción de conservación se halla desfasada respecto al resto de las nociones de clasificación y seriación. Ello se evidencia en las fallas en la construcción de las identidades. La construcción de esta noción permite disociar en un objeto o situación aquellos caracteres que permanecen estables a través de las transformaciones de aquello que cambia. Generalmente un niño con TEA retiene sólo lo que permanece estable. A modo de ejemplo puede decirse que cuesta comprender que un objeto que pintaron de otro color sigue siendo el mismo objeto; es decir lo que cambió es la cualidad del objeto, pero no el objeto.

El pensamiento revela estas dificultades ya que los esquemas construidos en la ausencia de estas identidades se coordinan dificultosamente, por lo cual se producen fallas

⁹ Ministerio de Cultura y Educación.(2000) El aprendizaje en alumnos con necesidades especiales. orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. hacia las escuelas inclusivas.

en la integración de esquemas. Ello implica que se exprese de modo habitual que su pensamiento sea rígido, poco flexible.

Por otra parte, atendiendo a otras características del funcionamiento mental se hace referencia al mecanismo de las equilibraciones y reequilibraciones. Es decir, una secuencia lógica: equilibrio cognitivo - desequilibrio - reequilibración. A lo que produce un desequilibrio se le denomina perturbación y ante ella un sujeto intenta regular el sistema procurando un nuevo equilibrio. Un sujeto con TEA puede abandonar la actividad de la búsqueda de ese equilibrio o proceder a repetir un mismo esquema ya incorporado sin introducir modificaciones. Es por ello que en ocasiones los cambios desencadenan no solo un desequilibrio desde el pensamiento sino también en lo emocional y conductual. De ello deviene la necesidad que una situación de cambio debe ser puesta a trabajar con anticipación para que a partir de ciertos ejes de permanencia se pueda trabajar con el alumno.

2. FAMILIA / INTERVENCIONES CON PADRES

Un niño crece y se desarrolla dentro de un núcleo familiar, por tal, tenemos como tarea entender lo que significa la familia como primera institución constitutiva de todo sujeto.

Más allá de todas las vicisitudes que a través del tiempo se han venido desarrollando en torno a familia es factible conceptualizar a la familia como el “espacio en el cual se efectiviza la función humanizante que transforma al individuo en sujeto, y le otorga una unidad que se arraiga con el sentimiento de pertenencia. La familia puede leerse como una cultura en sí misma, que conforma un grupo social constituido dentro de un sistema de roles con normas propias, códigos, lenguajes, mitos y rituales que impactan y modelan al sujeto en una determinada escenografía cultural”

Una primera aproximación al tema se relaciona al hecho de pensar el abordaje de la familia desde una mirada centrada en la complejidad que demarca la época.

Décadas atrás era posible pensar que todo parecía estar en su lugar, y aunque en la práctica quizás así no lo fuera, en las apariencias era lo que se mostraba (Schorn, Marta 2013). Resulta imprescindible rescatar dos aspectos cuando hacemos alusión a la familia. Por un lado, se considera tradicionalmente que la familia es el primer universo afectivo del niño, siendo así el asiento de los primeros aprendizajes. Y por otro lado se considera que la primera modalidad vincular sucede en el seno de la familia. La interacción que se da en el vínculo del bebé con quién ejerce la función materna, tiene determinaciones policausales, que van a incidir en:

- La modalidad de contacto del sujeto con el objeto.

- La inscripción que el sujeto hace del objeto.
- La atribución de cualidades al objeto.
- Las formas de interpretar el mundo y la realidad.

Estos aspectos son vistos con carácter de conservación, es decir considerados como una cierta estabilidad de factores que van más allá de los cambios a los que la institución familiar se vio sometida.

Las diferentes intervenciones educativas que llevamos a cabo con los estudiantes podemos considerarlas complejas. Por un lado, si bien abordamos la tarea educativa con ellos no podemos no trabajar con las familias. Ello se argumenta en una multiplicidad de variables, entre las cuales se destaca:

1. *La información acerca del hijo.* El niño es nuestro alumno, pero “este no es sin sus padres; está repartido entre su cuerpo y los que sus padres ven en él, por lo tanto, hay que dirigirse a ellos para que nos muestren al hijo”.

2. *Las expectativas de los padres y la necesidad de instaurar legalidad psíquica:* Ello implica acompañar a los padres por el proceso necesario de duelo hasta poder reconocer y aceptar la problemática del hijo. Dicho de otro modo, implica un nuevo proceso de filiación, volver a darle una identidad como hijo, aceptar tal cual es con sus problemáticas y con sus capacidades. Por lo tanto, a lo que se está haciendo referencia es específicamente a un desenlace psíquico necesario que la familia pueda transitar más allá de las particularidades de cada situación¹⁰. En relación a estos aspectos es que nosotros desde nuestro rol debemos trabajar mediante diferentes configuraciones de apoyo entre las cuales se destaca: reuniones individuales y grupales, charlas, talleres, visitas domiciliarias etc.

3. *Participación activa dentro de un abordaje Integral:* Para efectivizar este abordaje integral es de suma importancia la inclusión de la familia ya que son las primeras en observar que algo está ocurriendo. Por tal motivo toda la información que ellos nos puedan brindar es fundamental a la hora de planificar una intervención o interpretar al sujeto. Desde esta mirada nuestra propuesta pedagógica toma mayor relevancia y se proyecta desde una perspectiva ecológica en el seno familiar.

4. *Rol y posicionamiento de los hermanos:* el vínculo entre hermanos es natural y significativo, marcado por características propias que actúan como importante apoyo a nivel emocional y modelos de identificación, siendo una de las primeras instancias de interacción social para los niños. A partir del diagnóstico toda la energía de la familia se concentra en el niño que tiene la discapacidad y en ocasiones se descuidan las necesidades de los

¹⁰ Cantis, Jorge. El discapacitado y su familia. Artículo publicado en Actualidad Psicológica N° 1999. Junio 1993.

hermanos. Frecuentemente, éstos, quedan solos para afrontar las vicisitudes de su desarrollo; debido a que no se les brinda información adecuadamente sobre la discapacidad con la idea de protegerlos; se les sobre exige desde pequeños el cumplimiento de un exceso de responsabilidades; se los sobreprotege dejándolos al margen de la situación. Se los valora como niños sobre adaptados y cargan con un exceso de expectativas de logros, y ante la manifestación de sentimientos hay poca tolerancia familiar.

Todas estas manifestaciones deben ser observadas por los profesionales involucrados en la intervención del alumno ya que son parte de su desarrollo. De esa manera lograr empoderar a las familias y “habilitar” a expresar sus deseos y emociones a ese hermano que forma parte de ese grupo y del vínculo pero que además es sujeto. . Es necesario habilitar con el objetivo de favorecer el posicionamiento del hermano y permitirse decidir sobre el lugar a ocupar en los apoyos e intervenciones de las necesidades del sujeto con TEA.

5. *Construcción de un proyecto de vida:* La construcción del futuro para el sujeto con TEA, constituye un desafío que debe afrontar no solo la familia y el sujeto, sino también los profesionales intervinientes. Por ello se hace necesario planificar, buscar recursos, dar lugar a los testimonios de padres, etc.¹¹

El futuro remite a la vejez de los padres, enfermedad, pérdida de fuerza lo que puede provocar que no se hable ni se reflexione sobre ese tiempo por venir. Para otros padres el futuro parece lejano y no se piensa en él, se dedican al presente. En ambas situaciones se genera inquietud y angustia por lo cual el desafío es buscar sobreponerse a estos sentimientos, promoviendo acciones y estrategias.

3. EQUIPO INTERDISCIPLINARIO

Desde los inicios de este documento posicionamos al sujeto desde la complejidad, ello hace necesario como condición sine qua non un abordaje integral e interdisciplinario. Por otro lado, el desarrollo científico actual demanda la integración de saberes, por lo tanto, comprender e interactuar con una persona con TEA resulta más complejo sólo desde un abordaje disciplinar. Por ello cobra relevancia, en la escena educativa, la interdisciplinariedad, no solo en el discurso sino en la efectivización de la práctica pedagógica.

¹¹ Blanca Nuñez, Stella Canisa de Páez, Veatríz Pérez. “Futuro, Familia y Discapacidad” Editorial: Lugar. 2017

La interdisciplinariedad se concretiza en el establecimiento de una interacción entre dos o más disciplinas promoviendo la intercomunicación y el enriquecimiento entre los distintos saberes.¹²

Un **equipo interdisciplinario** puede definirse, como un grupo de personas y/o profesionales que abarcan una amplia gama de disciplinas, trabajan juntos, articulando los distintos saberes y miradas, procurando elaborar, planificar y definir las decisiones para resolver una determinada situación.

La interdisciplinariedad implica una variedad de aspectos a ser contemplados en el abordaje del alumno con TEA. Entre ellos podemos destacar:

Una mirada clínica y flexible: Referirse a estos aspectos nos dirigen a adoptar un posicionamiento que nos invita a valorar el término de la palabra clínica, no en el sentido de lo terapéutico sino en lo referido a la individualidad. Es por ello que para una mayor claridad de este posicionamiento se toma el concepto clínica, el cual proviene de la Medicina; es un término griego que significa lecho (yacer en el lecho). Hablar de equipo interdisciplinario desde esta mirada es poder referirnos a la necesidad de tomar en cuenta la singularidad de cada sujeto con TEA.

Una **mirada clínica** es opuesta a una **mirada homogénea** como se apunta con la administración de test o técnicas provenientes de los distintos campos disciplinares, **sin un análisis cualitativo que proporcione una mirada más subjetiva**. El que configura las entrevistas es el sujeto en su peculiaridad y el **equipo debe escuchar, leer lo que acontece**, así el gabinete o el contexto escolar se convierte en un laboratorio de investigación. Norma Filidoro dice que la **actitud clínica** es en el interrogante, es decir un permanente cuestionamiento en la búsqueda de una práctica educativa que promueva el aprendizaje.

Una comunicación fluida: La fluidez de la comunicación entre los miembros del equipo es un punto importante para optimizar la productividad, y siempre es recomendable hacerlo de forma cortés, pero asertiva. Desde la trasmisión de ideas con fundamento, el debate y los distintos enfoques. El éxito del equipo estará basado en su capacidad para comunicarse.

Un posicionamiento que permita el establecimiento de la transferencia. Al hablar de transferencia debemos remitirnos a su concepto. Desde el psicoanálisis la transferencia es entendida como “el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre

¹² Para mayor información remitirse a los Lineamientos Organizativos y curriculares para la modalidad de Educación Especial en la provincia de Tucumán. Anexo I. “El equipo Interdisciplinario en los servicios de Educación Especial” Res. 657/5 MED 2010.

ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y de un modo especial dentro de la relación analítica. (Laplanche & Pontalis, 1983). Si bien las acciones que se desarrollan en el contexto escolar no implican el establecimiento de vínculos como en una relación analítica, ello no significa que la intervención del equipo interdisciplinario sea sin contemplar la instauración de la transferencia. Por lo expuesto puede decirse que los efectos vinculados al proceso de aprendizaje en el contexto escolar exceden la sola construcción de conocimientos ya que el concepto de transferencia nos está aportando la necesidad de establecer un nexo, un contacto, un diálogo, un vínculo con el alumno. En definitiva se aprecia que en el espacio escolar y en la escena del proceso de enseñanza y aprendizaje se proyecta algo más que solo contenidos curriculares. Los miembros del equipo se ubican en el lugar de ser soportes de los estudiantes con autismo ya que no logran, en ocasiones, sostenerse en sus producciones. Desde este lugar se revaloriza el lugar y la función del equipo interdisciplinario ya que en cierta medida con sus actuaciones se busca producir efectos en el psiquismo de ese alumno, cumpliendo así un lugar estructurante.

Compartir espacios: El espacio de trabajo se da en cualquier lugar, y en él se producen las interacciones que permiten intercambiar conocimientos y habilidades concretas.

Compartir información: el compartir información referida al alumno entre las diferentes disciplinas brinda la posibilidad de una mirada integral para favorecer intervenciones necesarias en todos los contextos.

Articular acciones: al respecto resulta de suma importancia que puede mantenerse una intercomunicación con profesionales externos que realizan intervenciones terapéuticas de modo tal que realizando articulaciones se favorezca el aprendizaje del estudiante.

Respetar las opiniones: es respetar a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias. Tener en cuenta la opinión de cada uno y el respeto por la otra disciplina permite un crecimiento personal y profesional y favorece la mirada hacia el alumno.

Trabajo participativo y colaborativo: al referirnos a la participación se pretende dar lugar al grado de implicación de sus miembros; así que la falta de participación puede dificultar el rendimiento general del equipo y afectar el logro de lo planeado; en definitiva el resultado será más favorable en la medida que exista la colaboración entre los integrantes.

5. PLAN DE TRABAJO

A) DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La elaboración de un plan de trabajo forma parte del abordaje integral ecológico y funcional. Éste es una herramienta con la que se puede organizar y simplificar las actividades necesarias para concretar objetivos. Con este instrumento podemos planificar y gestionar todos los recursos necesarios para poder ejecutar dicho trabajo. Asimismo, un plan de trabajo nos ayuda a sistematizar toda la información generada, actuando como un excelente instrumento de comunicación.¹³

Situándonos desde esta concepción, podemos pensar todos los factores a tener en cuenta a la hora de elaborar un plan de trabajo para los alumnos con Trastornos del Espectro Autista. Es claro que, para poder pensar objetivos, necesitamos una correcta evaluación integral que nos brinde información concreta sobre las necesidades reales y las posibilidades del alumno.

La implementación de dicho plan requiere de un trabajo en equipo y coordinado donde se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- La enseñanza individual/grupal.
- La continuidad del trabajo en el hogar.

En relación a lo primero, nos referimos a las necesidades específicas del alumno en función de sus posibilidades y/o dificultades. Supone la elaboración de objetivos individuales que responda a las necesidades actuales del sujeto, y favorezca el desarrollo del mismo en todos sus aspectos y permita mejores condiciones para el aprendizaje. Atendiendo lo individual, por ejemplo, en el ingreso al contexto escolar, existe la posibilidad de contemplar un periodo de adaptación; ello implica, la reorganización del tiempo, espacios, horarios, rutinas etc. Otro aspecto a considerar es la comunicación, que no siempre se refiere al uso pragmático del lenguaje sino también a los distintos recursos que se pueden utilizar para establecer una comunicación, entre los que se pueden mencionar: agendas, pictogramas etc.

En el segundo, implica continuar lo abordado en el ámbito escolar y su proyección en el hogar posibilitando la transferencia de los aprendizajes, ya que el hogar es el ambiente natural por excelencia donde pone en práctica las habilidades adquiridas. Por otro lado, la inclusión de los padres o tutores y la familia en general, resulta imprescindible como parte del equipo desde un rol activo y colaborativo.

¹³ Plan de trabajo: como todo plan de trabajo se incluye objetivos, caracterización de la situación educativa, áreas de intervención, contenidos, recursos, evaluación de los aprendizajes y del proceso,

B) AREAS DE INTERVENCION

Dentro de la oferta educativa de la modalidad Educación Especial, el alumno podrá ser incluido en cualquiera de los servicios que la misma preste adecuando la propuesta según el nivel y las posibilidades del sujeto. Cabe resaltar que independientemente del servicio definido para el alumno, es preciso incluir en esa oferta, las siguientes áreas:

B. 1) Comunicación

En relación a esta área se considera discriminar acciones que propicien el desarrollo del lenguaje expresivo y el lenguaje receptivo. Con respecto al receptivo lo que se pretende es la comprensión de las instrucciones, la lectura y comprensión del lenguaje no verbal y corporal. En el expresivo se persigue el uso de un sistema de comunicación eficaz: responder y/o utilizar palabras simples; dar tiempo al alumno para responder las preguntas; evitar instrucciones verbales extensas; evitar formas de decir, dichos populares, modismos, ironías, metáforas. No utilizar tonos de pregunta o duda.

B. 2) Habilidades Sociales:

Las Habilidades Sociales “son conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”¹⁴.

Estas habilidades implican que el alumno desarrolle una competencia social. Término referido a un **juicio evaluativo general** acerca de la adecuación del comportamiento de un individuo en un contexto¹⁵.

La conducta socialmente competente está determinada situacionalmente. Ello implica que lo que es válido socialmente para un niño no lo es para un adulto y lo que es válido en un determinado lugar, no lo es en otro.

Para comprender mejor lo que implica trabajar las habilidades sociales es necesario diferenciarlas de: **Recreación** y **socialización**. Recreación entendida como la actividad destinada al aprovechamiento del tiempo libre para el esparcimiento físico y mental y **socialización, proceso** por el cual un individuo se relaciona con las demás personas y aprende las pautas y valores de una determinada sociedad y cultura específica.

¹⁴ Monjas Casares, M.I. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.

¹⁵ McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assessment, 4, 1-33

Las habilidades sociales son aprendidas, es decir, los sujetos las adquieren naturalmente en forma rápida a través de la experiencia, el modelado, el ensayo y error. Para alcanzar el aprendizaje de las mismas los alumnos con TEA requieren una enseñanza explícita. En este sentido, pensar en el desarrollo de habilidades sociales es promover a que el alumno logre:

- Interactuar adecuadamente con los demás.
- Tomar decisiones.
- Tener en cuenta diferentes puntos de vista.
- Identificar y diferenciar sus propias emociones y la de los otros.
- Responder y adaptarse adecuadamente al contexto social.
- Fomentar y facilitar su participación en la vida social.
- Adquirir comportamientos sociales adaptativos.
- Adquirir estrategias de resolución de conflictos sociales.
- Apoyar la estabilidad y generalización de las habilidades.
- Etc.

En el ámbito escolar, para que los alumnos interactúen constructivamente entre ellos, no basta con colocarlos unos juntos a otros y permitirles que se relacionen. Es fundamental planificar **qué** contenidos se van a trabajar y **de qué manera** se va a hacer.

Para ello se desarrollan técnicas, procedimientos y estrategias que deben ser implementados por todos los actores institucionales en articulación con la familia.

Abordar el aprendizaje de las habilidades sociales supone pensar un trabajo transversal en las áreas de intervención del plan de trabajo.

“Se es hábil socialmente no por la cantidad de conductas que se posea, sino por la capacidad de percibir y discriminar las señales del contexto y la elección de determinadas conductas para esa situación, por la capacidad de tener interacciones interpersonales y realizar ajustes o reintegración social”¹⁶. (Monjas 1993)

B. 3) Área de la Conducta:

Esta área es importante incluirla en el plan de trabajo ya que, en ocasiones, se observan múltiples alteraciones del comportamiento en los alumnos con TEA. Estas

¹⁶ Monjas, M^a I. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid: CEPE. (4^a Edición). (1^a Ed. en 1993).

dificultades se manifiestan a través de: preocupación excesiva por un foco de interés; conductas de inflexibilidad que se evidencian a través de rutinas o rituales específicos y no funcionales; rigidez, la cual se observa como oposición a los cambios, conductas estructuradas y estereotipadas; comportamientos disruptivos ante las modificaciones producidas por el entorno; etc.

Por lo tanto, debemos trabajar los procesos de anticipación, planificación, freno inhibitorio (tiempo de espera) etc.

Por otro lado, de acuerdo al perfil sensorial individual del alumno; es decir el modo en que sienten, procesan y perciben el mundo a través de los sentidos, resulta necesario observar, identificar e interpretar las distintas conductas para su abordaje.

B. 4) Área del Autovalimiento

Es fundamental incorporar las habilidades de la vida diaria. Como indica Dulce Romero (2007)¹⁷ estas habilidades " se caracterizan por ser universales, estar ligadas a la supervivencia y condición humana, a las necesidades básicas, estar dirigidas a uno mismo y suponer un mínimo esfuerzo cognitivo, automatizando su ejecución, con el fin de lograr la independencia personal."

Contemplar el tema del autovalimiento requiere ineludiblemente de la interacción entre el trabajo de la institución escolar y los padres/familia ya que el proceso de enseñanza de estos aspectos debe caracterizarse por ser continua, flexible, coherente.

Algunas de las actividades que podrán abordarse son: higiene y aseo personal; el baño y ducha; alimentación; vestido - desvestido; movilidad funcional; cuidado de los productos de apoyo; etc.

Finalmente podemos decir que "la autonomía o independencia personal es la condición por la cual la persona no depende de nadie en su desenvolvimiento cotidiano, es decir, es capaz de gobernarse por sí mismo"¹⁸

Por último, los criterios previos a tener en cuenta para armar el plan de trabajo son:

- Las actividades funcionales y significativas.
- Las preferencias y expectativas de los padres.
- Las elecciones y preferencias del alumno.
- Los materiales y actividades apropiadas a la edad cronológica e intereses.

¹⁷ Romero, Dulce (2007) Artículo: Uso de estrategias visuales para promover la autonomía personal de las persona con TEA desde Terapia Ocupacional.

¹⁸ Autovalimiento/independencia Personal. disponible en <http://autovalimientoeducacionespecial.blogspot.com/>

- Las instrucciones en ambientes naturales.
- La participación total o parcial con intervenciones en grupo.
- La integración con otras personas sin deficiencias.

6) ESTRATEGIAS

En el caso de los alumnos con autismo la diversidad de caminos que puede ir recorriendo el desarrollo subjetivo es múltiple, es decir que estos sujetos presentan un nivel de diversidad y de heterogeneidad amplio por lo cual los criterios de escolarización y las decisiones educativas también son diversas. En este sentido, como ya se explicitó anteriormente los alumnos podrán ser incluidos en los diversos servicios de la Modalidad Educación Especial, según su edad cronológica, intereses y necesidades.

En función de lo expuesto antes de referirnos de manera explícita a las estrategias resulta conveniente posicionarnos en lo siguiente:

1. La necesidad de situarnos desde una perspectiva evolutiva, ya que para entender a los sujetos con autismo debemos considerarlo como un trastorno que se produce en el lapso de tiempo en el cual el sujeto se encuentra en pleno desarrollo.

2. Se necesita un abordaje interdisciplinario que implique el compromiso no solo de docentes y demás profesionales del contexto escolar sino también a la familia. Es necesaria la coordinación de tareas para que la propuesta educativa sea funcional y adaptada al contexto de cada sujeto con objetivos que podrán ser compartidos o individuales y ajustados a las necesidades educativas de cada alumno. En definitiva, se precisa de una intervención articulada, coordinada y con criterios comunes.

3. La intervención interdisciplinaria será fundamental en la construcción de un plan de trabajo, la elaboración de objetivos y estrategias contemplando las miradas y las voces del grupo familiar.

4. Considerar, para lograr un abordaje más adecuado, la utilización de materiales y recursos específicos que se constituirán como mediadores e instrumentos para favorecer el aprendizaje del alumno.

Las estrategias a considerar son:

a) Establecimiento de vínculos

En relación a la inclusión de alumnos con trastorno del espectro autista en las instituciones escolares surge imperioso intervenir en “función de reconocimiento” de ese

sujeto; esta función de reconocimiento implica brindar importancia a la mirada, “podríamos decir que se trata de que sea bien mirado”.¹⁹

Norma Filidoro enfatiza la idea acerca del reconocimiento del niño/adolescente como alumno en el sentido de diferenciar que mirar bien de ninguna manera puede confundirse con la información y/o conocimiento de qué tiene esa persona. Cuando mira bien se desplaza hacia la búsqueda de indagar acerca de qué le pasa se pierde el eje. La autora destaca que ya no se trata entonces de la mirada como función, sino que se trata de lo que es mirado: “la condición particular del niño, la mala condición de ese niño, su supuesto déficit, su funcionamiento aparentemente fallido”²⁰. Reconocimiento implica entonces poder pensar en un cambio de posicionamiento ante un sujeto con este trastorno, involucra no quedarnos con un diagnóstico que solo apunta a un conocimiento, sino que comporta disponernos, acercarnos, entender y estar al lado del sujeto.

El individuo humano en su devenir como sujeto transita por diferentes espacios a los que podríamos referirnos como espacios vinculares de existencia real y límites virtuales. En el sujeto con autismo éstos cobran relevancia en relación a la importancia de los lazos vinculares que son necesarios establecer a fin de posibilitar un mejor estar en el mundo.

Estos espacios pueden ser delimitados; en ese sentido nos encontramos con varios espacios²¹. Podemos definir un primer espacio al que denominamos **Espacio Propio**.

Primer espacio

Este primer espacio podemos significarlo e identificarlo como el más íntimo y se corresponde con la mismidad. Al respecto involucra nuestra corporeidad, a la unicidad del ser. En esta construcción del uno mismo están involucrados, en gran medida, lo sensitivo, el reconocerse, el poder sentir con mi cuerpo, en toda su dimensión. En esta construcción o en estas primeras experiencias sensitivas cabe destacar que las mismas se desarrollan dentro de un ambiente que es la familia y en el cual se incluye otros aspectos como la lengua que hablamos.

Al hablar de experiencias sensitivas podemos delimitar o especificar intervenciones pasibles de ser propiciadas en el ámbito escolar. Es decir, poner énfasis y enfocarnos en generar encuentros con el alumno en el que el cuerpo pueda ser vivenciado, de tal modo que se propicie el desarrollo del esquema corporal y la construcción de la imagen corporal.

¹⁹ Filidoro Norma ÉTICA Y PSICOPEDAGOGÍA. nfili@cgs.com.ar Fundación Centro de Investigaciones para la Salud Mental (CISAM);Fundación para el estudio de los problemas de la infancia (FEPI)

²⁰ idem op cit.

²¹ Asnar Andrea, Castañón Diego. ¿Son o se hacen? Noveduc 2008

En virtud de lo expuesto podemos mencionar distintas pautas de acercamiento que podrán ser implementadas de acuerdo a cada situación en particular. En otras palabras, intentamos significar que el acercamiento debe ser procesual, medido y planificado en función de la información que debemos tener del alumno:

El abrazo de contención: denominado también “Holding”; este término procede del verbo “hold” el cual tiene como significado: sostener, amparar, contener, fue descrito por Donald Winnicott²², representante del psicoanálisis, otorgándole un significado relevante a esta palabra. Para este autor en el desarrollo emocional primitivo describe tres funciones maternas: el sostenimiento o sostén (holding), la manipulación o manejo (handling), y la presentación objetal (objet-presenting). La función del sostenimiento es un factor básico del cuidado hacia el niño que corresponde al hecho de sostenerlo física y emocionalmente de manera apropiada. Para comprender en su magnitud lo que ello implica nos remitimos al hecho simple y habitual que es el abrazo, es decir el abrazar es una conducta humana, natural e instintiva que realizamos los seres humanos desde que existimos, siendo una demostración de afecto. Esta posibilidad de acercamiento puede ser implementada en situaciones donde el sujeto a través de este contacto logra disminuir su ansiedad o ciertos estados de inquietud, estereotipias y conductas agresivas. Los efectos de estas intervenciones pueden observarse con el tiempo en el cual logran mejorar el contacto visual y corporal, la búsqueda y aceptación de los otros, el interés, el juego, la comunicación, etc.

Juegos corporales y Sensoriales: A decir de Calmels Daniel “podemos pensar los fenómenos lúdicos desde la perspectiva de la praxis”²³. Desde esta mirada existen características destacables del jugar, entre las cuales se destaca la comparación, el distanciamiento, la construcción del cuerpo, la incorporación de los objetos, etc. Dentro de estos juegos corporales toma relevancia los juegos denominados de crianza, donde se puede producir un distanciamiento entre los cuerpos, ocultamiento, persecución etc; en la búsqueda de un nuevo encuentro. Ejemplo de estos juegos pueden citarse: la escondida, “cucú-tras”, pilladita, oso dormilón, etc.

Los juegos sensoriales son de gran importancia ya que producen experiencias **sensoriales**, potencian la creatividad y desarrollan habilidades. Son una herramienta de gran ayuda en la transición entre la actividad centrada en sí mismo y una actividad más social. Cabe destacar que los juegos sensoriales que podemos proponer en nuestras actividades con los alumnos con autismo procuran mejorar el procesamiento sensorial de

²² Winnicott, Donald. Los bebés y sus madres. Paidós, Buenos Aires, 1990, p. 23.]

²³Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos, Buenos Aires.

modo tal que las sensaciones sean eficazmente registradas y pueda responder y organizar su conducta. Entre estos juegos puede citarse la técnica del cepillado.

Segundo espacio

El segundo espacio es denominado como **Espacio Personal**. En el mismo se incluye a los otros sujetos que participan en la construcción de la mismidad. En este se considera la participación de la familia con quienes se comparte la vida durante la infancia. Aquí como se evidencia cobra relevancia el sentimiento, el lazo desde lo afectivo y emocional. Obviamente desde una perspectiva didáctica los diferentes espacios se delimitan, pero los mismos se conjugan en las diferentes acciones que se proponen en la interacción con el estudiante. Es decir, mientras se propone un juego corporal o sensitivo se destaca que se propicia un contacto físico; contacto fructífero en la medida que media entre dos un vínculo como factor imprescindible en la interacción con un otro.

De acuerdo a lo que se viene señalando es necesario destacar que estos dos espacios mencionados son espacios que perduran o por lo menos se intenta que permanezcan estables durante toda la vida de un sujeto. Posicionándonos en la situación de un sujeto con autismo, desde lo expuesto con anterioridad, se resalta el rol protagónico de la familia del sujeto con los cuales es imprescindible una relación vincular. En la construcción de este espacio se destaca que se ubican nuestras intervenciones en la medida que se brindan sugerencias u orientaciones que involucran a la familia y también en las propuestas de abordaje que se proponen para con el alumno en donde indefectiblemente, para operar con significatividad, es necesario el establecimiento del vínculo.

Tercer Espacio

El tercer espacio “constituido por los vínculos por elección son las personas que decidimos incluir dentro del círculo íntimo. Por ser personas sustancialmente ajenas, se “contrata” que tengan intimidad y la duración de los primeros dos espacios.”

Este concepto, desde una mirada de un niño/adolescente con autismo, se puede entender como el contacto con otros. Es por ello que relacionamos el tercer espacio con el establecimiento de vínculos con pares. En este sentido podemos trabajar, siempre teniendo en cuenta los intereses del alumno, a través de:

Juegos compartidos:

Jugamos por diversión y por puro placer, pero cuando jugamos también aprendemos y socializamos. “Jugamos para ser humanos y reencontrarnos con nosotros mismos”, esta frase dicha por Andrés Paya, fundador del Observatorio del Juego Infantil (OJI) implica pensar que, si bien el juego no es una actividad exclusiva de la infancia, es en

esta etapa, en la que el acto lúdico se transforma en un motor fundamental para el desarrollo y el establecimiento de vínculos significativos.

Juegos cooperativos

Actividades que promuevan la atención conjunta como: la caja de Sorpresas, el tesoro escondido, imitación y baile, el juego del ¿Qué estoy mirando?

Cuarto Espacio

Entre el tercer espacio y el resto del mundo puede producirse un cuarto espacio cuya existencia depende también de la acción y de la intervención de otras personas. Este espacio propicia y busca la implicación de otros desde un verdadero posicionamiento inclusivo. Cuando nos referimos a un posicionamiento inclusivo estamos enfatizando no sólo la inclusión escolar sino la inclusión en el sentido más amplio y abarcativo.

b). Estrategias de Anticipación

En los sujetos con autismo resulta frecuente observar que se ensimisman en sus actividades preferidas, por lo que suelen mostrarse ansiosos e irritables cuando surge un cambio de tarea, rutina, etc. En virtud de ello resulta adecuado poner en práctica estrategias de anticipación. Esta estrategia básicamente consiste en anticipar las tareas diarias y el comportamiento que se espera obtener. Los recursos con los cuales podemos implementar la anticipación son variados y diversos. Sin embargo, se resalta el uso de las imágenes, de modo que puedan recordar con mayor facilidad las secuencias de tareas. Por lo tanto, las secuencias de las imágenes se relacionan con las actividades cotidianas y propias de la vida diaria como también se construyen para nuevas actividades que paulatinamente puedan ir incorporándose como rutinas.

Queda en evidencia entonces la importancia que cobra la imagen, pero también cobra relevancia las propias actividades dentro del contexto escolar en tanto hay una secuencia que también debe ser respetada. En ese sentido lo primero a plantear es mostrar la secuencia de actividades programadas para la jornada, culminar la actividad y explicar la finalización de la misma y el inicio de otra; por lo tanto debemos brindar detalles sobre la nueva propuesta y enseñar las imágenes de la misma; así sistemáticamente puede considerarse que esta estrategia de anticipación también se implementa para otras circunstancias como la aproximación a una situación particular como también anticipación de situaciones que incluso pueden molestar al alumno.

c) . Uso del lenguaje/comunicación.

Focalizarnos en el lenguaje y la comunicación amerita en primer lugar abocarnos a dar algunas explicaciones generales. Al mencionar el lenguaje necesariamente se debe

hacer referencia a diferentes áreas: la prosodia, la sintaxis, la semántica y la pragmática. La referencia obedece al hecho de la variabilidad de circunstancias en las características de los sujetos con autismo con los que nos encontramos en el ámbito escolar.

Ahora bien, es importante poder pensar de qué modo se intenta trabajar a fin de facilitar la comunicación con los alumnos. Desde una perspectiva el modelo de desarrollo de la comunicación y el lenguaje se ha basado en el uso de apoyos visuales, modelos de imitación, adquisición de requisitos y habilidades comunicativas básicas.

La utilización del apoyo visual es un modo a través del cual se intenta que el alumno integre la información para poder asociarla a los aspectos sonoros de la palabra. es decir, se muestra una imagen y se procede a reforzar verbalmente. De esta manera y paulatinamente se va extendiendo el número de palabras que se asocian a imágenes. Con posterioridad se espera que el alumno no utilice la imagen, sino que comprenda perfectamente lo que se le dice.

Desde otra perspectiva, y tomando como referencia lo expuesto por Liliana Di Vita y en relación a la reiteración de palabras, frases que pueden ser consideradas como ecolalias la orientación se dirige a “conmover esa fijeza, para que algo de lo oclusivo, tenga lugar”²⁴. Aquello de lo oclusivo a lo que se hace referencia es a “aquello que marca una diferencia, una oclusión en la voz”. En ese sentido se propone no responder siempre desde un mismo modelo ecolálico, el “no” para todo aquello que el alumno hiciese. Desde este lugar, es posible ir relatando lo que el alumno hace en un intento de intervenir en relación a sus manifestaciones con el objetivo de alcanzar mayor funcionalidad en sus acciones.

A esas expresiones e intervenciones por parte de quienes interactuamos con el alumno las podemos ir realizando de diversas maneras: cambiando las modalidades de la voz, el ritmo de las palabras, la entonación. Estas sugerencias se realizan en función de otros aportes que se consideran significativos. Se recurre a las discriminaciones propuestas por Silvia López Pardo y Nilda Seoane en cuanto a la necesidad de diferenciar, en relación a la construcción de la palabra en los niños con autismo, lo que significan reverberaciones y el eco.

Las reverberaciones pueden ser consideradas como la persistencia de un sonido en el interior de un recinto, en otras palabras, implica un sonido que invade el espacio, pero que al mismo tiempo no tienen localización ni distancia. A diferencia del eco el cual tiene direccionalidad y es posible ubicarlo en el espacio. Es por ello entonces que “el registro de la vibración, el trabajo subjetivo que realiza el sujeto, su detención, su repetición, sus

²⁴ De Vita Liliana. Resumen: Abordaje del Autismo desde una óptica multidisciplinar (2005) BS.AS. Argentina.

escansiones son los puntos privilegiados para la intervención”²⁵. Es así que, aparece como necesario hacer un tope, un corte con alguna forma sonora, de ello deviene la incorporación de estas modulaciones diferentes en la voz, o esas alteraciones vinculadas en el ritmo y entonación. Es un modo de intentar propiciar un cambio desde la reverberación hacia el eco, ya que éste implica que hay otro lugar, hay una direccionalidad en el espacio. Implica en otras palabras, intervenir procurando romper la masa fónica sin forma, y de ese modo obstaculizar la reverberación sonora. “Es con el tono que se afecta la infinitud de lo continuo e inmutable”. En la práctica esto se traduce en el uso de: distintos tonos y matices de voz, entonación, pausas, velocidad, ritmos, etc. para "conmover" al alumno, llamando su atención.

d) . Organización de la institución/ aula

El aula puede considerarse como ese espacio que posibilita el encuentro con otros y en el cual se comparte un tiempo y una serie de acciones. Por tanto, el espacio del aula es uno de los factores imprescindibles a tener en cuenta en la organización institucional que permita la interacción con los alumnos con TEA. Es decir, que la organización en tanto la superficie como la disposición de los elementos y recursos influyen en el desarrollo de las propuestas pedagógicas.

Se destaca que lo que se intenta plasmar son orientaciones generales, ya que cada institución educativa en virtud de los espacios que disponga, de los recursos con los que cuente y de las características de los alumnos podrán organizar el espacio. En consecuencia, no existe una organización que obre como un modelo. Es recomendable considerar algunos criterios de modo de facilitar esa organización. Entre estos se detallan algunos:

- a) El espacio podrá ser armado, desarmado y rearmado, a fin de lograr el equilibrio entre la variabilidad y la estabilidad.
- b) Cuanto más organizada sea el aula, más fácil será predecir lo que va a ocurrir en ella, lo que reducirá las rabietas y facilitará la comprensión de las exigencias de la tarea. Por eso, el entorno ha de ser ordenado y poco cambiante, sin demasiada información irrelevante o que pueda distraer a los alumnos.
- c) Los materiales también deben ser adecuados y motivadores, personalizados y ajustados a las necesidades y a las características de aprendizaje de los alumnos con TEA.
- d) El espacio debe permitir que pueda ser utilizado para diversas actividades como: lúdicas, recreativas, individuales y grupales.

²⁵ Silvia López Pardo - Nilda Seoane

- e) El aula debe estar en un sector de la institución desde el cual se pueda acceder de manera rápida a los baños y espacios externos de modo de propiciar el desarrollo de la autonomía e independencia.

Además de lo expuesto puede considerarse tres ejes sobre los cuales gira esta organización. Los ejes pueden ser:

A. Estructuración del espacio institucional. En este eje se recomienda que cada espacio disponible de la institución posea un pictograma o imagen, etc, que lo defina.

B. Estructuración espacial del aula. Se puede definir dentro de este ambiente espacios delimitados. Es decir que en cada sector se puede definir la realización de una actividad concreta. Estos sectores pueden estar identificados con una fotografía o pictograma correspondiente.

C. Estructuración temporal del aula. En relación a este aspecto se considera la importancia de las rutinas que de alguna manera deben estar diferenciadas. Por lo tanto, se puede destacar actividades que se realizan a diario: rutina de entrada, rutina de agenda de los momentos de la clase, rutina de la actividad central, etc.

e) Juego- Actividad lúdica

Hablar del juego nos transporta de alguna manera a la niñez, es decir a una actividad propia de los niños. En un sentido, el juego es un concepto que muchas veces resulta difícil de definir. Sin embargo, es posible aclarar que la actividad lúdica posee una naturaleza y funciones complejas. Esta complejidad generalmente es abordada desde diferentes y múltiples marcos teóricos referenciales y por ende de gran diversidad de autores. En consecuencia, los autores centran su análisis en distintos aspectos de su realidad, pero sí poseen en común que abordar y teorizar sobre el juego implica necesariamente hacer referencia a la importancia ineludible que éste tiene en el desarrollo del sujeto. Es así que puede afirmarse que “el juego, conjuntamente con el movimiento, constituyen expresiones vitales del ser humano”.

De manera sintética puede considerarse que el juego implica:

- movimiento, desplazamiento, motricidad, acción.
- la puesta en escena de la ficción como un elemento constitutivo.
- interacción con otros: pares y adultos.
- expresión en el sentido de proyección de sentimientos y conflictos

En definitiva y de manera prioritaria puede afirmarse que el juego cumple una función socializadora, permite la adquisición de conocimientos, propicia la relación con el

entorno, estimula la imaginación que conduce a la creatividad y tiene contenidos esenciales que lo configuran:

1. **Contenido estructural:** a través del juego participan componentes vinculados al espacio y el tiempo y los objetos. Por lo tanto, a través de estas acciones se contribuye a la adquisición de conceptos y estrategias relacionadas con estas nociones básicas.

2. **Contenido funcional:** Se refiere a las capacidades motrices.

3. **Contenido relacional:** El aspecto social del juego y la comunicación con el otro.

4. **Contenido normativo:** referente al establecimiento de reglas y normas dentro del juego.

7) Recursos /materiales para el aula

1. Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)

Como ya se ha señalado con anterioridad uno de los problemas más importantes que suelen presentarse en las personas con Autismo es la comunicación, cuando esta no cumple su función, se encuentra alterada la interacción social de la persona con TEA. Es por ello determinante incorporar programas de intervención que desarrollen objetivos específicos relacionados con la comunicación y el lenguaje.

A fin de posibilitar el abordaje de esta problemática en la comunicación es que resultan de gran utilidad los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Estos son considerados como formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad.

La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) no es incompatible, sino complementaria a la rehabilitación del habla natural, y además puede favorecer el desarrollo del lenguaje, pero de ninguna manera este sistema es utilizado para que el niño aprenda a hablar; es un sistema alternativo de comunicación que puede implementarse a edades tempranas, tan pronto como se observan dificultades en el desarrollo del lenguaje oral.

La Comunicación Aumentativa y Alternativa incluye diversos sistemas de símbolos, tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales) y, en el caso de los primeros, requiere también el uso de productos de apoyo. Los diversos sistemas de símbolos se adaptan a las necesidades de personas con edades y habilidades motrices, cognitivas y lingüísticas muy dispares.

Los productos de apoyo para la comunicación incluyen recursos tecnológicos, como los comunicadores de habla artificial o los ordenadores personales y Tablet con programas

especiales, y facilitan también la incorporación de los diferentes sistemas de signos pictográficos (comunicadores visuales) y ortográficos. También pueden consistir en recursos no tecnológicos, como los tableros y los libros de comunicación.

Dentro de los sistemas alternativos y aumentativos es de relevancia para los alumnos con TEA el PECS. El PECS, (Picture Exchange Communication System): Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes es un sistema de aprendizaje que permite a los niños, con poca o ninguna capacidad verbal, comunicarse usando imágenes.

El PECS ayuda a los niños y adultos con TEA o con desórdenes socio comunicativos verbales y no verbales a iniciarse en la comunicación. Es por lo tanto una herramienta importante ya que su nivel de flexibilidad nos permitirá adaptarlo de manera personalizada a nuestra necesidad socio comunicativa.

El sistema se inicia enseñando al alumno a entregar una imagen a un receptor comunicativo y avanza enseñando a discriminar imágenes y a ponerlas juntas en una oración, por último, en las fases más avanzadas el alumno aprende a responder preguntas y a hacer comentarios.

El uso puede ser en todos los contextos, en el hogar, en el aula o en una variedad de entornos, facilita al niño construir un vocabulario y articular sus deseos, observaciones o sentimientos por medio del uso consistente de imágenes, con el objetivo de lograr mayor comunicación.

Aunque PECS se basa en herramientas visuales, el refuerzo verbal es un componente vital, por lo que los terapeutas deben reforzar esa comunicación utilizando el lenguaje verbal.

Es de vital importancia evaluar las condiciones del alumno para la utilización de este sistema. Estamos hablando de que el alumno debe tener una “intención comunicativa”; motor fundamental para implementar dicho sistema.

2. Agendas:

Son herramientas cuya función es suministrar información visual en forma lógica, estructurada y secuencial que organizan a las personas explicándoles:

- Dónde van a estar.
- Para qué y en qué orden
- Cómo moverse por los espacios

Las agendas tienen una multiplicidad de beneficios para los alumnos, ya que permiten fundamentalmente organizar al sujeto en sus tareas diarias disminuyendo

ansiedades. Por otra parte, tiene un carácter anticipador, el cual nos permitirá realizar cambios y disminuir la ansiedad o angustia que el mismo pueda producirle.

La implementación de las mismas posibilita centrar o focalizar la atención por lo que se favorece la interpretación rápida del mensaje; siendo éste concreto y objetivo. No obstante, es importante mencionar que no se utiliza para desarrollar el lenguaje.

Es un recurso que también puede ser utilizado para clarificar y complementar la información brindada oralmente favoreciendo la adquisición de conceptos: tiempo, secuencia y causa-efecto. Es importante que sean individuales y que estén adaptadas al nivel de representación de cada alumno.

Entre otros beneficios se resalta que facilita las transiciones entre actividades y espacios de manera independiente. (permite una construcción colectiva).

Las agendas pueden clasificarse teniendo en cuenta ciertos aspectos, entre los cuales mencionamos los siguientes:

1. SEGÚN EL ELEMENTO UTILIZADO: objetos reales, logotipos, fotografías, pictogramas, lenguaje escrito.

2. SEGÚN LA LONGITUD DE LA SECUENCIA O TEMPORALIZACIÓN: horario para principiantes, horario diario, horario semanal, horario mensual.

3. SEGÚN LA FORMA: agendas verticales, agendas horizontales, agendas portátiles, agendas medalla o llavero.

4. LA LONGITUD DE LA SECUENCIA va a depender de: la edad, el nivel cognitivo, las necesidades de cada alumno.

Las agendas pueden ser tan cortas como una secuencia de dos pictogramas hasta tener la duración de una jornada. En un principio, y en alumnos de poco desarrollo, es recomendable comenzar con solo dos actividades, para ir añadiendo poco a poco más actividades.

3. Economía de Fichas

Un recurso para el manejo de conductas en el aula, o para promover y reforzar la manifestación de conductas socialmente deseables es la “economía de ficha”, de Modificación de conducta, basada en principios de condicionamiento operante. Se formaliza en la década del 70 (Ayllan Y Nahazim).

Esta técnica generalmente interviene en conductas que el niño o el sujeto no realiza espontáneamente, cuando se le solicita. Se trata de entregar fichas o puntos de manera contingente a la aparición de la conducta deseable.

Si bien el refuerzo es simbólico así también serán las reglas en función de lo que se quiera alcanzar.

Esta técnica puede ser implementada en diferentes contextos, como la escuela, la familia o diferentes ámbitos donde se requiera o se necesite que aparezca dicha conducta propuesta.

Si bien esta técnica es controversial, la experiencia demuestra que el el hecho de que acumule fichas puede ser un refuerzo y su correcta utilización servirá para fomentar la conducta apropiada en los diferentes ámbitos.

4. Historias Sociales. estas pueden ser entendidas como “cuentos cortos que describen objetivamente a personas, lugares, acontecimientos y conceptos o situaciones sociales, siguiendo un contenido y formato específico” (Grey, 1998). Además, se consideran que estos relatos deben estar adaptados al nivel de lenguaje de los alumnos y siendo al mismo tiempo motivantes de modo de captar su atención. En la elaboración de estas historias debe contemplarse el uso de frases breves pero concisas, que sean oraciones descriptivas, directivas y de control. De esta manera se colabora en que el sujeto pueda discriminar de manera adecuada las conductas apropiadas y las que se esperan que se despliegue. (De la Iglesia y Olivar, 2008).

Como otro aspecto a considerar relevante es que el uso de las historias sociales es un recurso que puede ser implementado prácticamente en todos los ámbitos de la vida diaria.

5. Actividades estructuradas basadas en el Método Teacch: Es un sistema que implica la elaboración de actividades educativas estructuradas y motivadoras que favorecen el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, la atención, la memoria, la planificación y sobre todo la independencia en la tarea; ya que ofrecen información visual indicando en el propio material lo que debe realizarse. Cabe destacar que este método, por sus características, facilita el aprendizaje a los individuos con TEA, pero, sobre todo, los que presentan características alteradas en la comunicación.

La utilización de este sistema requiere contemplar lo siguiente²⁶:

- Actividades acordes a las posibilidades cognitivas y motrices del alumno.
- El material debe responder a los gustos e intereses del alumno evitando estímulos innecesarios.
- Realizar distintos apoyos como modelado y moldeamiento.
- Realizar gratificaciones constantes.

²⁶ www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr.../a.../10730.html

- Fomentar la enseñanza en entornos naturales.

Referencias

- Ainscow, M. Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Ed.). La respuesta a las necesidades educativas especiales en una Escuela Vasca. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 2005.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). DSM IV y V. American Psychiatric Publishing. Recuperado de www.rinconmedico.me
- Apuntes grupo Alter . Una teoría conductual comprehensiva del autismo como paradigma para investigación y tratamiento* Lovaas, y Smith)
- Arrondo, E. (2010). Método TEACCH: Experiencia de aplicación en un aula de educación infantil. Revista Arista Digital, 3, 1027-1029.
- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 2012; 32 (115), 567-587. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Asperger, H. (1944). El autismo. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 2012; 32 (115), 567-587. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Baron C, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985) “El niño autista tiene una teoría de la mente?”. Recuperado de: [www.autismtruths.org > pdf > 3. Does the autistic child](http://www.autismtruths.org/pdf/3.Does%20the%20autistic%20child)
- CEPE. Ministerio de Educación de Tucumán (2011). *Lineamientos Organizativos y Curriculares para la Modalidad Educación Especial en la Provincia de Tucumán, Argentina.*
- Chuan, M. (2015). TESIS DOCTORAL: *Cognición temporal en personas adultas con autismo: Un análisis experimental.* MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA. Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es>

- Di Vita, L. y Col. (2005). Resumen: Abordaje del Autismo desde una óptica multidisciplinar. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://sid.usal.es/18681/8-1>
- Frith, U. (1989). Autismo Madrid. Editorial Alianza: Madrid
- Frith, U. (1999). Autismo. Hacia una explicación del enigma. Alianza: Madrid
- García, P. y Merino, M. (2015). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. Cuarta Edición. Edita Federación Autismo Castilla y León.
- García C, A. (26 de enero 2018). *Todo sobre las Neuronas en Espejo*. Recuperado de: <https://blog.cognifit.com › neuronas-espejo>
- Gándara, C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 173-186.
- Gándara, C. y Mesibov, G. (2014). Introducción al programa TEACCH: filosofía y servicios. En García, J. (ed.). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (pp. 41-56). Madrid, España: Pirámide.
- Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact (Trastornos Autísticos del Contacto Afectivo)*. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Lacan, J. (2012). Nota sobre el niño. Los otros escritores. Bs.As. Argentina. Paidós.
- Littlejohn, S. W. (2009). *Encyclopedia Of Communication Theory*. Mexico: Sage.
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The Process, Barriers, And Improving Effectiveness. *Sam Houston State University*, 3-6.
- Lovaas, I. y Smith, T. (1997) *Una teoría conductual comprensiva del autismo como paradigma para investigación y tratamiento*. ALTER. Argentina. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es › servlet › articulo>
- Luria, A. R. (1969): Higher cortical functions in man and their disturbances in local brain lesions. Moscú: Ediciones de la Universidad de Moscú. Luria, A. R. (1979): *Mozg cheloveka I psijicheskie protesi*. Moscú: Pedagogica.

Traducción española: El cerebro humano y los procesos psíquicos.
Barcelona: Fontanella.

Santín V., C., Montserrat, A. V., y Col. Análisis de psicología 2002. (vol. 18, nº 1, Pag. 45-59) Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (España). ISSN: 0212-9728. El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología Esperanza Torrico Linares*, Recuperado de https://www.um.es/analesps/v18/v18_1/03-18_1.pdf

Maddonni, P. (2014). El estigma del Fracaso Escolar: *Nuevos formatos para a inclusión y la democratización de la educación*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Management Study Guide. MSG. (2017). Communication Theory: managementstudyguide.com.

Marianne Dainton, E. D. (2004). *Applying Communication Theory for Professional Life: A Practical Introduction*. La Salle University.

Martos-P, J. y Pérez, I. (20/01/2011). "Una aproximación a las funciones Ejecutivas en el Trastorno del Espectro Autista". Revisión Neurol. Revista de Neurología. Madrid: España. Recuperado de: [www.centroenclave.es › documentos](http://www.centroenclave.es/documentos)

Margulis Laura , Revista Argentina de Neuropsicología 13, 29-48 (2009)
Funcionamiento de los sistemas de memoria en niños

Ministerio de Educación de Chile, diciembre 2008. Guía de apoyo Técnico Pedagógico: *Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Primera Edición Santiago de Chile.

Moemka, A. A. (1994). *Development Communication*. Nueva York: Sunny Series.

Morín, E. (2009) *Introducción al Pensamiento Complejo*. España. Gedisa

Nuñez, B. y Rodríguez, L. (2004). Asociación Amar. *Desarrollamos capacidades. Talleres de Reflexión para Hermanos de Personas con Discapacidad*. BS.AS: Argentina.

Notes Desk. (8 de 3 de 2009). *Notes Desk Academic Encyclopedia*. Types of Communication: notesdesk.com.

- Valdez, D. y Ruggieri, V. (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. Paidós. Buenos Aires: Argentina.
- Valdez D. (2010) *Ayudas Para Aprender Trastornos Del Desarrollo Y Prácticas Inclusivas*. Buenos Aires: Argentina. Paidós.
- Vigotsky, L.S. (1962). *Pensamiento y Lenguaje*. Cambridge. MA: Harvard.
- Vigotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge. MA: Harvard
- Rivière, A. y Martos, J. (comp.) (1998). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid, España: APNA-IMSERSO.
- Rivière, A. y Martos, J. (comp.) (2000). *El niño pequeño con autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid, España: APNA-IMSERSO.
- Rivière Ángel (1997) *Apuntes: curso desarrollo normal y autismo*. España. Universidad Autónoma De Madrid.
- Rivière Ángel, María Núñez (1998). *La Mirada Mental*. Buenos Aires Copyright Aique Grupo Editor S.A
- Sarabia Higuera, A. M., Ruvalcaba Aguilera, P. y Santín Astorga, M. (2003). *El papel del docente en el aprendizaje*. Estudiantes del 11° trimestre de la licenciatura en Psicología Educativa Universidad de Occidente. Campus Mazatlán.
- Seligman, J. (2016). Chapter 10 – Models. En J. Seligman, *Effective Communication* (págs. 78-80). Lulu.
- Tortosa Nicolás, F. (2008). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista*. Recuperado de [www.psie.cop.es /uploads/Murcia / Intervención%20TEA.pdf](http://www.psie.cop.es/uploads/Murcia/Intervención%20TEA.pdf)
- Untoiglich, Gisela (2013) *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Argentina. Noveduc.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.