

Inclusión de alumnos con TEA en nuestras clases: desafíos y propuestas

Gabriela Iacoboni
gabyiacoboni@gmail.com

Ana María Moirano
amoirano@gmail.com

“Abstraído.” “Callado.” “Obstinado.” “Violento.” “Inmerso en su propia realidad.” Tal vez estas sean las ideas que con frecuencia evoca el término “autismo”. Si bien en Argentina no contamos con estadísticas fiables de este trastorno, los especialistas estiman que la incidencia a nivel nacional ronda en 1 de cada 68 niños.

En nuestro país, el derecho a la educación se funda en los principios básicos de universalidad y no discriminación; en consecuencia, las instituciones educativas están obligadas a recibir a todo tipo de niños. Es por esto que la mayoría de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) comparten su escolaridad en aulas del sistema educativo común, más allá de las particularidades con las que se manifiesta el trastorno en cada alumno afectado y de los apoyos necesarios para facilitar la inclusión de estos niños.

En el presente trabajo intentaremos identificar algunos de los desafíos a los que nos enfrentamos como docentes de lenguas extranjeras para poder incluir en clase a niños y adolescentes con TEA. Explicaremos brevemente las características más notables de los TEA (Gallego Matellán, 2012) y aquellas que comparten con los alumnos neurotípicos (Siegel, 2007), y su impacto en la dinámica áulica (Grandin, 2006). Con el fin de facilitar la tarea docente, finalmente sugeriremos cursos de acción que promuevan el aprendizaje de toda la clase (Orellana Ayala, 2016).

¿Por qué TEA?

En el presente trabajo, hemos decidido enfocarnos en el Trastorno del Espectro Autista, ya que muy pronto toda institución educativa sin excepción deberá enfrentar el desafío de adecuar sus prácticas en favor de individuos dentro del espectro. Según lo indican informes internacionales sobre TEA elaborados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud, el crecimiento de los casos en el mundo entero viene siendo parejo y sostenido: en 2011 se registraron 11 casos de niños con TEA cada mil. La OMS da algunas precisiones respecto de la situación en nuestro país:

“En Argentina se estima que uno de cada cien niños tiene algún trastorno del espectro autista. El crecimiento en casos reportados en Argentina, así como en el resto del mundo, tiene estrecha vinculación con un mayor conocimiento sobre el autismo en pediatras y familiares, el cambio en las clasificaciones, la ampliación del espectro y la detección y diagnóstico temprano.”

El 19 de noviembre de 2014, el Congreso argentino aprobó la Ley Integral de Trastornos del Espectro Autista (ley 27043), que busca promover un abordaje integral e interdisciplinario del tema en el país, favorecer su investigación y detección

temprana, y garantizar su tratamiento y la inclusión social de las personas que lo presentan.

Al momento de la publicación de este trabajo (junio de 2018), la provincia de Buenos Aires no adhirió a esta ley, pero al igual que otras jurisdicciones, ha promovido sus propias leyes en atención a este tema. Existe también en el país una amplia red de organizaciones de la sociedad civil que impulsan el abordaje del trastorno.

En tanto, la Asamblea Mundial de la Salud, que reúne a los países miembros de la OMS, destacó la necesidad de que la Organización ayude a fortalecer las capacidades de los países para abordar el espectro autista y otros trastornos relacionados, así como también facilitar la movilización de recursos, trabajar con redes vinculadas al autismo y monitorear su progreso.

¿Qué son los Trastornos del Espectro Autista?

En su libro *Guía para la integración del alumnado con TEA en educación primaria*, María del Mar Gallego Matellán desglosa el término TEA de este modo: “La idea de *trastorno* define una condición en la que se ven alteradas cualitativamente un conjunto de capacidades en el desarrollo comunicativo, social y cognitivo. El término *espectro* explica la dispersión de los síntomas” (2012, p. 27, énfasis en el original). La autora concluye que esta coexistencia de síntomas permite la identificación del trastorno, pero dadas las variaciones en su presentación el grado de afectación varía de un individuo a otro. “El nivel intelectual varía mucho de un caso a otro, y va desde un deterioro profundo hasta casos con aptitudes cognitivas altas.”(OMS) También se advierten variaciones notables en la capacidad de generar y comprender lenguaje y de entender normas sociales. El cuadro se complejiza aún más si una persona con TEA también se ve afectada por depresión, epilepsia, ansiedad y/o trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

No se sabe a ciencia cierta por qué algunos niños desarrollan TEA y otros no, o por qué afecta cinco veces más a los varones que a las mujeres (Comín, 2012) pero la evidencia apunta mayormente a la interacción de factores genéticos (heredados o propios) y ambientales (OMS). Los TEA suelen manifestarse en la primera infancia y es fundamental la detección temprana para comenzar el tratamiento de las conductas atípicas y potenciar las capacidades latentes.

Hasta no hallar marcadores biológicos específicos, los TEA seguirán siendo descritos en función de los síntomas de conducta observables. Estas características están listadas en sistemas internacionales de diagnóstico y clasificación como el DSM V de la Asociación Americana de Psiquiatría y el CIE 11, que comienza a utilizarse en mayo de 2018, publicado por la OMS. De todos modos, al tratarse de una condición de origen no establecido, la importancia del diagnóstico temprano radica en la posibilidad de orientar las intervenciones hacia el desarrollo de potencialidades y la extinción de estereotipias. El fin de ningún tratamiento es hoy la cura completa porque los TEA son, hasta el momento al menos, incurables.

No obstante, las personas con TEA tienen también ciertos puntos fuertes. Los afectados suelen mantener el foco de atención en una actividad que sea de su interés por períodos prolongados, la mayoría son muy buenos para detectar errores en un patrón, o presentan habilidades alfanuméricas, son metódicos y disfrutan realizar tareas repetitivas con algún propósito cuyo resultado les sea gratificante (Greenspan y Wieder, 1998). También, “las habilidades innatas o aptitudes mentales de los niños con autismo tienden a ser de cierta clase en particular. Estas fortalezas características a menudo incluyen memoria auditiva, buena memoria de los procedimientos (es decir, son capaces de visualizar cómo hacer cosas), comprensión visoespacial, y coordinación visomotriz.” (Siegel, 2003, p. 78; traducción nuestra)

Así, cualquier persona con TEA, al igual que cualquier individuo neurotípico, presenta un conjunto de debilidades y fortalezas (Siegel, 2003) que le son propias. El desafío para su desarrollo es tratar de maximizar estos puntos fuertes y ayudarlo a potenciar estrategias para superar sus debilidades.

¿Qué podemos observar en nuestras clases?

A pesar de que muchos niños y adolescentes por diferentes motivos no reciben ningún diagnóstico, puede que percibamos en el aula ciertos comportamientos atípicos en algunos alumnos; tales como:

- problemas para establecer y mantener relaciones interpersonales;

- un nivel importante de inflexibilidad frente a las exigencias de la vida social y escolar;
- interés obsesivo por algunos temas restringidos mientras son totalmente indiferentes a otras cuestiones;
- dificultad para comprender chistes, ironías o sentidos figurados;
- capacidad de memoria asombrosa dentro del restringido campo de sus intereses;
- marcada ingenuidad frente a sus compañeros de la misma edad;
- poca diplomacia: suelen decir cosas fuera de lugar, sin tener en cuenta que otra persona puede tomarlo a mal o sentirse agredida; o que ellos mismos pueden quedar en ridículo;
- lenguaje formal correcto y con frecuencia “hipercorrecto”, extraño para los chicos de su misma edad;
- no hay un intento de “complacer al otro”, sino sólo a sí mismos.

(Valdez, 2010)

Estas características advertidas muchas veces por padres o profesores configuran algunos de los descriptores del espectro autista. La presencia de estos rasgos, no obstante, no es necesaria ni suficiente para un diagnóstico (que definitivamente no nos compete dar como docentes), pero debe orientar nuestras prácticas áulicas para asegurar una educación de calidad para todos.

¿Cómo hacer de mi clase un espacio inclusivo para alumnos con TEA?

La educación inclusiva se sustenta, en primera medida, en la tolerancia y el respeto mutuos. Esto aplica para todos los integrantes del equipo de trabajo: profesor y todos los alumnos, tengan TEA o sean neurotípicos. La Dra. Temple Grandin, especialista en autismo y persona con TEA, es muy clara en este sentido:

“Tanto docentes como padres deben distinguir entre comportamientos desafiantes causados por problemas sensoriales y el mal comportamiento liso y llano (...) Muchos padres y docentes no tienen expectativas lo suficientemente altas para el buen comportamiento de estos individuos, ni tampoco los hacen responsables por su mal comportamiento (...) El mal comportamiento debe tener consecuencias, y los padres necesitan entender que la aplicación de esas consecuencias de modo consistente llevará a un cambio positivo de estos comportamientos.” (Grandin, 2011, págs 143 y 144, nuestra traducción)

La pregunta obligada en este punto es ¿qué puedo permitir en el aula y qué no? Y, especialmente, ¿cómo sé si la “rabieta” es un simple capricho o una reacción a la

sobreestimulación? La respuesta a la segunda pregunta es clave: tengo que llegar a conocer a mi alumno como individuo, no verlo como estereotipo de la condición. ¿Qué cosas lo motivan? ¿Qué lo altera? Si conozco a la persona, sus gustos y preferencias, sus debilidades, voy a poder determinar cuándo está probando los límites de mi autoridad y cuándo está verdaderamente en crisis.

Siguiendo a Grandin (2011), en líneas generales, las siguientes conductas son inapropiadas siempre:

- Tener un aspecto desaliñado y poca higiene;
- Ser irrespetuoso con sus compañeros, sus docentes, padres o cualquier otro adulto;
- Decir malas palabras;
- Reirse inapropiadamente o burlarse de otra gente;
- Presentar un comportamiento sexual inapropiado en público;
- Manipular a adultos con gritos y berrinches ya sea en casa, en la escuela o en la comunidad;
- Robar un juguete a otro niño y después mentir al respecto;
- Hacer trampa en un juego o una actividad deportiva.

Por otro lado, la autora sugiere hacer algunos ajustes en el ambiente para contrarrestar la sobreestimulación sensorial y evitar en estos niños comportamientos como, por ejemplo:

- Gritar cuando suena una alarma o ante un ruido fuerte, sostenido o sorpresivo;
- Llorar o quejarse a viva voz en un salón de actos o gimnasio debido a la sobrecarga sensorial;
- Quitarse la ropa o rascarse sin parar porque no tolera la sensación que le producen ciertas texturas;
- Presentar hiperactividad y agitación en lugares con luces fluorescentes;
- Escribir con mala letra a consecuencia de deficiencias en la motricidad fina;
- No poder hacer frente a múltiples tareas debido a que su cerebro tiene tiempos de procesamiento más lento;
- Manifestar dificultades para seguir instrucciones oralmente.

Teniendo en cuenta las particularidades de nuestro alumno con TEA y del grupo en el que está inserto, podemos organizar el aula físicamente para hacer la convivencia más placentera. El especialista guatemalteco Carlos Orellana Ayala (2016) sugiere ubicar al alumno con TEA lejos de lugares con mucho estímulo visual que podrían

distraer su atención, como lo son puertas, ventanas o paredes con pósters, y, en cambio, rodearlo de pares que tengan buen nivel de atención. Es esencial que este niño esté en un lugar donde sea fácil de supervisar (cerca del escritorio del docente, por ejemplo, pero no aislado de sus compañeros) porque “la supervisión estrecha es el elemento fundamental de estructura que se requiere en el manejo de niños o adolescentes que presentan alguna disfunción atencional.”

Para facilitar el monitoreo, el docente promoverá que el alumno con TEA busque su ayuda si tiene algún inconveniente con su trabajo y, una vez hallado el error, lo asistirá en la detección y corrección del mismo positivamente.

Otro aspecto a tener en cuenta, además de la supervisión del docente, es la anticipación de qué sucederá en nuestra clase. Resulta fundamental anticiparle a nuestro alumno con TEA las tareas a desarrollar en cada clase. Podemos hacer un punteo en el pizarrón de las actividades que llevaremos a cabo al principio de cada clase, por ejemplo, ya que estos alumnos necesitan de cierta estructura y previsibilidad para enfocarse en su tarea. Si pensamos en cómo estructuramos nuestras clases, nos daremos cuenta de que todos tenemos nuestros “rituales” que nos ayudan a delimitar diferentes momentos o actividades en el aula.

Un tercer aspecto esencial de nuestra tarea es la forma en que brindamos instrucciones. Como decíamos más arriba, seguir órdenes orales no es el fuerte de niños con TEA: “Proporcionar muchas instrucciones de manera simultánea puede provocar que [el alumno con TEA] se disperse en las mismas y no logre el cumplimiento de las tareas asignadas o la eficiencia que se demanda” (Orellana Ayala, 2016). Para trabajar las directivas, Orellana Ayala aconseja:

- Establecer contacto visual antes de formular la instrucción;
- Formular una sola instrucción por vez;
- Luego de formulada la instrucción, pedir que la verbalice para verificar que ha sido comprendida;
- Supervisar con frecuencia el seguimiento de la instrucción.

En virtud de las dificultades propias del trastorno en lo que respecta a la socialización, resulta oportuno privilegiar el trabajo individual o en grupos de hasta tres alumnos. El docente debe explicarle a su alumno con TEA cuál será su rol en la actividad grupal, qué actividades deberá desarrollar y, durante el desarrollo de la tarea, el docente deberá incrementar la supervisión del grupo. El grupo funcionará

mejor si el docente lo arma con compañeros que ayuden a este niño a regularizar su conducta.

Idealmente, las tareas deben darse en forma fragmentada, en lenguaje accesible (instrucciones cortas y claras, preferentemente por escrito) e impresas solo al anverso a razón de una por página, con el fin de ser entregadas al finalizar cada parte y calificarlas inmediatamente para que el alumno pueda hacer las correcciones pertinentes. De esta manera, podremos trabajar con el umbral de atención del alumno e ir incrementando el tiempo de atención paulatinamente.

Esto también aplica para los deberes para el hogar. El volumen de deberes debe ser razonable, sobre todo si se tiene en cuenta que la demanda cognitiva que conllevan es superior en estos alumnos que tienen tiempos de procesamiento más largos.

Respecto de los exámenes, lo más acertado es preparar un lugar tranquilo y con poco estímulo sensorial y presentarlos como una oportunidad más de aprendizaje. Si por cuestiones de concentración o ansiedad, por ejemplo, el alumno no puede demostrar sus conocimientos con el examen que preparamos, lo mejor será utilizar otro instrumento de evaluación que se ajuste a las características de este alumno con TEA.

Si todas estas adecuaciones no resultan suficientes para asegurar el progreso escolar del niño con TEA, podemos implementar algunos recursos adicionales, como presentar las tareas de modo diferente al de sus compañeros.

Si el problema es la dispersión, pueden intentarse las siguientes estrategias:

- Permitirle cambio de actividad;
- Asignarle alguna tarea que le distraiga: llevar un recado a dirección, devolver un libro a la biblioteca, borrar el pizarrón, recoger los trabajos de sus compañeros, etc;
- Asignarle una actividad de contenido diferente (para esto es conveniente pedir a los padres que envíen al colegio material seleccionado (adicional) para cada uno de los cursos).

(Orellana Ayala, 2016)

- Permitirle ubicarse lejos, detrás o de espaldas al resto del grupo en algunos casos ayudará a disminuir los estímulos en exceso;
- Experimentar con auriculares utilizando música suave puede tener un efecto calmante en algunos niños;
- Permitirle masticar chicle, comer algún caramelo ácido o snack crujiente tiende a mejorar la concentración.

(Colby Trott, Laurel y Windeck, 1993, Apéndice B)

Si aún no tenemos éxito y la situación es difícil de controlar, podemos trabajar en otro sector de la escuela bajo supervisión individual.

Por último, nos resulta pertinente incluir el comentario de cierre que da Orellana Ayala (2016) a su artículo a modo de conclusión para este apartado: “Las acomodaciones en el aula y adecuaciones curriculares (...) no son un beneficio que el colegio da, sino un derecho de los niños.”

Conclusión

Darí­a la sensación que para proveerle a nuestro alumno con TEA un ambiente de trabajo a la medida de sus necesidades, el docente debe preparar al menos dos sets de materiales y, en consecuencia, dos clases para dar a la par.

Sin embargo, las adecuaciones ambientales y didácticas descritas en este trabajo no representan un obstácul­o para el aprendizaje de los alumnos neurotípicos. Esto se condice con la propuesta de aula inclusiva, que est­a pensada para potenciar las capacidades de todos los alumnos por igual, y de brindarles a todos una educaci­on de calidad sobre la base de valores positivos que hacen a la buena convivencia. De hecho, el objetivo último de la inclusi­on es “optimizar la calidad de vida de las personas. En este sentido la escuela cumple el importante papel de preparar a los ni­os para la vida” (Gallego Matellán, 2012, p.44).

En pos de asegurar el éxit­o de nuestra labor en este sentido, debemos transformarnos en profesionales afectivos, con habilidades t­ecnicas pero a la vez creativos. Nuestra pr­actica docente debe fundarse en la t­ecnica, la empatía y la ética. En resumen, como dice Francisco Tortosa Nicolás (2004), es necesario que seamos “personas cercanas y no sólo t­ecnicos competentes.”

Bibliografía

Colby Trott, M., Laurel, M.K., Windeck S. (1993) *Senseabilities: Understanding Sensory Integration*, Tucson, Arizona: Communication Skill Builders. Traducci­on: T.O. Claudia Battistoni (1998).

Comín, D. I. (2012) El autismo afecta cinco veces más a los varones ¿Por qué?

<<https://autismodiario.org/2012/04/19/el-autismo-afecta-5-veces-mas-a-los-varones-por-que/>> [Consulta: 8 feb. 2018].

Gallego-Matellán, M.M. (2012) *Guía para la integración el alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: INICO.

Grandin, T. (2011) *The way I see it. A personal look at Autism and Asperger's*. USA: Future Horizons.

Greenspan, S. y Wieder, S. (1998) *The Child with Special Needs*, USA: Da Capo.

Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, D.F.)*, 23(62), 41-83. Recuperado el 11 de octubre de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es>

Organización Mundial de la Salud <http://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=10034:taller-internacional-para-capacitar-a-padres-de-ninos-con-trastornos-del-espectro-autista&Itemid=236> [Consulta: 11set. 2017].

Orellana Ayala, C. (2016) Adecuando el aula para alumnos con autismo y TDAH.

<<https://autismodiario.org/2016/12/19/recomendaciones-para-las-aulas-de-alumnos-con-autismo-tdah/>> [Consulta: 8 oct. 2017].

Siegel, B. (2007) *Helping children with autism learn: Treatment approaches for Parents and Professionals*, New York: OUP.

Tortosa Nicolás, F. (2004) Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista. <<http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>> [Consulta: 8 oct. 2017].

Valdez, D. (2010) *Ayudas para aprender: Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*, Buenos Aires: Paidós.