

AUTISMO Y EDUCACION

Manuela Crespo Cuadrado
Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)
Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca

Quería una escuela donde él pudiera ser el mismo, donde no se rieran o abusaran de él por ser diferente, donde lo comprendieran.

Pero, sobre todo, quería una escuela donde trabajaran con paciencia para comunicarse con él; si eran capaces de hacerlo, e estaba segura de que progresaría mucho y finalmente se independizaría más de nosotros. Nuestra principal preocupación era que si su educación fracasaba, no sería capaz de hacer frente a la vida cuando fuéramos viejos o cuando ya no estuviéramos.

("Autismo. Una guía para padres"; p.p. 89)

Una de las alteraciones más graves del desarrollo durante la primera infancia que constituye uno de los problemas más serios desde el punto de vista personal, familiar y social es el autismo. Sin embargo, y a pesar de la gravedad del problema, todavía hay muchas personas que desconocen o que están mal informadas acerca de sus características o que, erróneamente, consideran que el autismo es una enfermedad. Y, precisamente para poder ayudar a las personas con autismo no es suficiente aplicar determinadas técnicas sino que es indispensable saber en qué consiste este problema y comprender cuáles son las dificultades que presenta. Esta tarea es sumamente complicada porque a pesar de que, afortunadamente, los niños con autismo cada vez se detectan a una edad más temprana y a pesar de que en los últimos años se han realizado avances importantes en las explicaciones biológicas y psicológicas del autismo, todavía hay muchos aspectos que se desconocen como, por ejemplo, cuál es su origen y cuál es su naturaleza. Tampoco sabemos cuales son realmente sus causas aunque sí sabemos cuales son sus síntomas, porque el autismo es eso precisamente: un conjunto de síntomas y signos que están presentes más en niños que en niñas, y cuya incidencia en la población, según las últimas investigaciones, es cada vez mayor llegando a hablarse de una proporción de 15-20/10.000. Además estos signos y síntomas comienzan siempre antes de los tres años de edad o incluso desde el nacimiento aunque durante el primer año estos signos sean poco claros y más sutiles, y distinguen a quien los tiene de quien no los tiene.

A lo largo de los años el tratamiento del autismo ha estado influenciado en gran parte por su posible causa. Así, en los años 50 y principios de los 60 se consideraba que era un problema emocional y afectivo, y el tratamiento se centraba en aspectos psicodinámicos tanto de los niños como de sus padres: terapia de juego para los niños y terapia de grupo para los padres. Ya entrados en los años 60 se hablaba de la naturaleza

cognitiva del autismo y se aplicaron principios conductistas del aprendizaje a la vez que se enseñaba a los padres a utilizarlos en el hogar; también se desarrollaron enfoques educacionales, y se evaluaron procedimientos específicos de aula para niños con autismo. Comienzan a aparecer los enfoques conductistas y a escasear las aplicaciones psicoanalíticas. Ya a partir de los años 80 se han desarrollado programas de gran amplitud para niños con autismo y se ha comenzado a realizar estudios de investigación específicos para determinar cuáles son las estrategias de enseñanza más adecuadas (Rivière, 1984; Koegel y Koegel. 1995). Por otra parte, el tratamiento farmacológico es algo habitual en los niños autistas pequeños, y suele combinarse con otros enfoques.

Actualmente, y aunque sus causas verdaderas aún se desconocen, los estudios realizados permiten sacar algunas conclusiones que contradicen determinadas opiniones mantenidas durante varios años como, por ejemplo, que la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que el autismo no es una alteración de origen psicológico o familiar, sino biológico. Algún día se conocerán mejor sus causas y esto quizá lleve a una terapia más eficaz, pero hoy por hoy, y a pesar de las graves dificultades sociales y comunicativas que tienen las personas con autismo, ya tenemos recursos que nos permiten el poder ayudar no solo a estas personas sino también a sus familias. Y el primero y más eficaz de estos recursos es la educación.

Actualmente, los programas de intervención para personas con autismo constan de cuatro componentes fundamentales, estando los dos primeros estrechamente relacionados:

- necesidad de enseñarles y motivarles a actuar comunicativamente en el medio social en el que viven y se desarrollan: se trata de ayudarles a desarrollar, mediante la enseñanza de habilidades funcionales en un contexto natural, habilidades que serán útiles en la vida adulta. Esto tiene varias ventajas como, por ejemplo, que facilita la adquisición, generalización y mantenimiento de dicha habilidad, no es incompatible con el uso de otras estrategias más tradicionales de enseñanza, aprovecha las actividades y sucesos cotidianos en que se ven implicadas las personas con autismo y sus familias, y fomenta la motivación para usar habilidades comunicativas y sociales que respondan a las necesidades reales de la persona.
- necesidad de enseñarles a responder a contextos estimulares complejos: debido a su dificultad para responder a un conjunto demasiado restringido de

características relevantes, son incapaces de responder a las múltiples características relevantes de los objetos o de las personas, lo que se conoce como el fenómeno de "hiperselectividad".

- tener en cuenta las características de desarrollo y el grado de afectación de cada persona para adecuar el programa de enseñanza: el autismo es un trastorno que no afecta de manera similar a todos los que lo sufren y, por lo tanto, las características de una persona no han de ser nunca razones para decidir que no puede acceder a determinado programa de enseñanza, sino que son criterios que han de determinar el grado y extensión de las adaptaciones que ese programa y el profesional deben realizar para tener éxito.
- considerar que el objetivo último de la educación es prepararles para la vida en la comunidad: lo que queremos es que vivan, aprendan y se desarrollen en un ambiente lo menos restrictivo posible, lo cual no quiere decir que la enseñanza de estos niños tenga que tener lugar, necesaria y exclusivamente, en contextos de integración.

A pesar de que durante mucho tiempo se ha pensado que los niños con autismo eran ineducables, como cualquier otro niño, el niño con autismo puede y debe ser educado. Su educación supone un gran desafío para los profesionales y no es una tarea inútil sino que es algo posible e ineludible, sin olvidar que estas personas van a necesitar un apoyo permanente y una supervisión a lo largo de su vida, lo cual plantea la necesidad de crear centros adecuados y ambientes ajustados a las necesidades de los adultos con autismo. Desde mediados de los años 60 la educación se ha ido imponiendo como el principal y más eficaz recurso para el tratamiento del autismo, pasando de una atención casi exclusivamente clínica a una atención en centros específicos de educación especial y, dándose un paso importantísimo de cara a la integración: la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios, llegando a la integración (total o parcial) del niño en el aula y en el centro. El principio de integración requiere la utilización del entorno escolar menos restrictivo posible, y éste normalmente es el centro ordinario.

Es muy importante tener en cuenta que la mera etiqueta de autismo no define, por sí misma, un criterio de escolarización sino que debido a la gran heterogeneidad que presentan los cuadros de autismo se necesita una valoración específica, individualizada

y concreta de cada caso para poder determinar las soluciones educativas más adecuadas en cada momento. Para ello, y siguiendo a Rivière, hay que tener en cuenta una serie de factores no solo del niño sino también del centro educativo:

Factores del niño

1. Capacidad intelectual: en general, deben integrarse los niños con CI superior a 70, aunque no debe excluirse la posible integración en la gama 55-70.
2. Nivel comunicativo y lingüístico: para el éxito de la integración son criterios importantes las capacidades declarativas y el lenguaje expresivo.
3. Alteraciones de conducta: la presencia de autolesiones graves, agresiones, rabietas incontrolables, pueden hacer cuestionar la posible integración.
4. Grado de inflexibilidad cognitiva y comportamental: puede exigir adaptaciones y ayudas terapéuticas en los casos integrados.
5. Nivel de desarrollo social: los niños con edades de desarrollo social inferiores a 8-9 meses por lo general sólo tienen oportunidades reales de aprendizaje en condiciones de interacción uno - a - uno con adultos expertos.

Factores del centro educativo

1. Son preferibles los centros escolares de pequeño tamaño y número bajo de alumnos, que no exijan interacciones de excesiva complejidad social. Deben evitarse los centros excesivamente bulliciosos y "despersonalizados".
 2. Son preferibles centros estructurados, con estilos didácticos directivos y formas de organización que hagan "anticipable" la jornada escolar.
 3. Es imprescindible un compromiso real del claustro de profesores y de los profesores concretos que atienden al niño con autismo.
 4. Es importante la existencia de recesos complementarios, y en especial de psicopedagogo, con funciones de orientación, y de logopeda.
- Es muy conveniente proporcionar a los compañeros del niño autista claves para comprenderle y apoyar sus aprendizajes y relaciones.

Además de todos estos factores, hay que tener en cuenta dos aspectos de gran relevancia: por una parte, que los centros y profesores que atienden a los niños con autismo necesitan el apoyo y orientación de profesionales especializados en estos casos, y por otra, que es imprescindible una colaboración estrecha entre la familia y el profesor y el centro.

Ya hemos dicho anteriormente que el principio de integración requiere la utilización del entorno escolar menos restrictivo posible, y no hay duda de que hay ciertos contenidos del curriculum que se aprenden mejor en contextos de integración. Sin embargo, esto no quiere decir que la integración sea la mejor solución. La integración es una posibilidad, pero no la única y no siempre la mejor. En el ámbito educativo el debate se ha centrado en si el niño con autismo progresa más y mejor en contextos integrados o en contextos segregados, y suele haber división de opiniones y respuestas a la pregunta de si es mejor o preferible la escuela ordinaria o la escuela especial aunque estas alternativas actualmente son insuficientes tal y como lo demuestran las nuevas modalidades que van surgiendo derivadas de experiencias concretas que se están llevando a cabo en diversos centros de diversas Comunidades Autónomas: escolaridad combinada, aulas estables en centros ordinarios (esta es una de las modalidades que parecen más idóneas en la educación de los niños con autismo)...

Las investigaciones de los últimos años sobre los efectos de la integración en el desarrollo de los niños con autismo presentan datos esperanzadores: los niños integrados establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas, están constantemente expuestos a modelos de iguales que les proporcionan vías para aprender, generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentan sus probabilidades de un ajuste social mejor a largo plazo (Koegel y Koegel, 1995). También tienen más posibilidades de éxito cuando acceden a programas de orientación profesional y vocacional, o cuando se incorporan al mundo laboral. Sólo debe recurrirse a soluciones de segregación escolar cuando sea muy evidente que las ventajas de los contextos individualizados, directivos y específicos son superiores a las de la integración. Esto sólo sucede en casos muy graves, de niveles intelectuales muy bajos, y que presentan deficiencias importantes de atención, alteraciones de conducta difícilmente controlables o pautas hiperactivas muy difíciles de regular en contextos más naturales de aprendizaje. Estos resultados también muestran

que parece que lo mejor es la integración en escuelas ordinarias de manera que se asegure la igualdad de oportunidades y se evite el estigma de la segregación, además del beneficio que supone la escolarización normal con niños de su edad.

Pero el camino no tiene por qué ser el mismo para todas las personas con autismo y habrá que considerar a cada niño de manera individual, teniendo en cuenta sus posibilidades y dificultades tanto personales como familiares. Los niños con autismo tienen unas necesidades muy específicas y esto supone el dar una respuesta educativa especializada e intensiva, respuesta que durante la etapa infantil es de gran relevancia debido a que va a determinar el pronóstico del trastorno y su evolución. Lo que parece más razonable es evaluar las necesidades de cada niño antes de decidir qué escuela es la más conveniente para cada caso concreto y controlar, posteriormente, su progreso y su ajuste emocional en la escuela, pudiendo efectuar los cambios necesarios, ya que, aunque hay que evitar cambios frecuentes, la solución que se elija para un niño determinado en un momento concreto de su desarrollo no tiene por qué ser permanente.

En general, actualmente, en el ámbito de la educación infantil y primaria la mayoría de los niños con autismo están en centros ordinarios, y desde hace unos años algo que se está llevando a cabo y que está teniendo éxito son los llamados programas de integración inversa y la instrucción extraescolar ya que, a veces, lo más útil no es permanecer en el aula ordinaria sino que es preferible usar otros espacios dentro y fuera del centro. Estos programas consisten en proporcionar una educación sistemática, individualizada y completa en diferentes entornos comunitarios y reales, entornos en los que se va a mover el niño cuando sea adulto.

Desde nuestro punto de vista la solución más óptima es un modelo mixto en el que los niños que van a una escuela especial puedan beneficiarse asistiendo a determinadas clases con los niños de la escuela ordinaria. Si los niños con autismo están juntos en la misma escuela van a tener menos oportunidades para tener una interacción social normal, a pesar de que estos lugares sean unidades especializadas con experiencia y recursos que, probablemente, no se encuentren en las escuelas normales. Por ello, abogamos para que estén en una unidad especializada al tiempo que se le proporcionan suficientes ocasiones para mezclarse con otros niños. Esto también será beneficioso para los niños normales ya que podrán desarrollar su comprensión de las necesidades especiales de los niños con autismo.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, ya comenzado el siglo XXI, al menos podemos hablar de la posibilidad de elegir entre varias alternativas que se nos ofrecen desde la integración en un escuela ordinaria hasta el colegio especial. Sea cual sea la opción elegida, un centro cualquiera que cuente con los recursos necesarios tiene muchas posibilidades de facilitar el máximo desarrollo y bienestar de estos niños, aunque el hecho de que los niños con autismo y los niños sin autismo compartan el aula o determinados espacios del centro, no es suficiente para que se resuelvan sus graves problemas. Lo que sí se puede decir con seguridad es que todos los niños con autismo, con independencia de su emplazamiento escolar, requieren atención específica e individualizada de sus problemas de comunicación, lenguaje, y de sus dificultades de relación. Una educación eficaz además de ser personalizada tiene que ser realizada por profesionales cualificados y con gran capacidad de comprensión y de entrega, así como buenos conocedores de las técnicas y procedimientos adecuados para ayudar a estos niños. El objetivo de los educadores es el mismo que tienen las personas que educan a otros niños: hacerles más felices, más humanos, más capaces, más independientes y más comunicativos, así como desarrollar al máximo sus posibilidades y competencias, fomentar el bienestar emocional y acercarlos a un mundo humano de relaciones significativas. Pero, en el caso particular de los niños con autismo, estos objetivos frecuentemente sólo pueden lograrse cuando el niño es atendido de forma muy exclusiva y eficiente por el educador, y éste sigue unas pautas educativas necesarias: crear ambientes educativos estructurados (Olley, 1977), lo cual implica la definición de programas educativos concretos para cada niño en los que esté claramente establecido por una parte la secuencia de los contenidos educativos, es decir qué enseñar, y por otra parte, los procedimientos educativos que se van a emplear, es decir, cómo enseñar.

La investigación actual indica que hay muy pocos niños, si es que hay alguno, que no sean educables. Hoy está claro que la educación no es el único medio pero es un procedimiento de intervención sobre el medio externo que constituye el núcleo esencial de tratamiento de las personas con autismo (Rivière, 1997). La educación de las personas con autismo requiere probablemente más recursos, tanto personales como materiales, que los que son necesarios en cualquier otra alteración o retraso evolutivo pero, en general, una escolarización adecuada del niño, sesiones individuales de tratamiento y la ayuda psicológica y médica contribuyen a que la evolución sea positiva (aunque, generalmente, lenta) entre los 5 años y la adolescencia, aunque el grado de

evolución es variable, dependiendo de la inteligencia del niño, de la gravedad de sus síntomas, de sus posibilidades de desarrollo simbólico y lingüístico, del grado de asimilación familiar, de la calidad de los servicios educativos y terapéuticos... También, existe un acuerdo bastante generalizado acerca de que los procedimientos de enseñanza utilizados deben cumplir una serie de condiciones, y que pequeñas desviaciones con relación al marco adecuado de aprendizaje pueden tener, en estos niños consecuencias muy serias en su desarrollo. Powers (1992) ha señalado algunos de los componentes principales que deben tener los métodos educativos con niños autistas:

- deben ser estructurados y basados en los conocimientos desarrollados por la modificación de conducta
- deben ser evolutivos y adaptados a las características personales de los alumnos, funcionales y con una definición explícita de sistemas para la generalización
- y deben implicar a la familia y la comunidad, y deben ser intensivos y precoces.

Hasta ahora, no ha sido posible proponer un programa general para todas las personas con autismo, lo cual no quiere decir que los programas y modelos educativos existentes no sirvan, sino que el profesional debe tratar de trasladar esas ideas o sugerencias al caso particular al que se enfrenta. Cualquier decisión sobre qué aspectos deben ser desarrollados y de qué forma, nos la ofrece el niño tras un cuidadoso análisis de sus dificultades y una valoración de sus capacidades adaptativas, que son diferentes a las de los demás aunque, por supuesto, su escolarización estará muy determinada por las posibilidades y recursos de la zona que estén al alcance de la familia.

Como dicen Joaquín Fuentes y colaboradores (1992), los niños con autismo tienen las mismas necesidades básicas que los demás (afecto, compañía, alimentos, vestidos, transporte, actividades de ocio...), pero además tienen ciertas necesidades especiales sociales, sanitarias y educativas. Hay características del autismo que permiten establecer determinadas generalidades sobre las necesidades de los niños con autismo. La mayoría de estos niños presentan necesidades educativas especiales tan claras que es necesario el tener que realizar adaptaciones en su currículo (recursos materiales o personales, ajuste de actividades, contenido u objetivos...).. En su caso, probablemente estas adaptaciones curriculares (realizadas tras una evaluación completa de la situación educativa a nivel del centro, del aula e individual) necesiten un trabajo más individualizado o en pequeños grupos, pero intentando tener siempre en cuenta la programación general del aula.

Normalmente, para realizar las adaptaciones necesarias el punto de referencia obligado es el currículo ordinario pero, en el caso del autismo, puede ser necesario un currículo diferente al actual que, basándose en el centro escolar, tenga en cuenta la vida que va a afrontar la persona al abandonar dicho centro. Es muy importante tener siempre en cuenta que el contenido del currículo debe adecuarse a las distintas necesidades que cambian de un niño a otro y, en el mismo niño, con el tiempo y el contexto. Las adaptaciones pueden ser de tipo físico, con ciertas zonas de la clase destinadas a ciertas actividades (zonas de espera o de transición, zonas de trabajo...); disposición clara y ordenada de los materiales; pocos elementos de distracción, presencia de claves visuales... Las adaptaciones también pueden implicar el calendario de actividades (alumnos que no pueden participar en una tarea porque no es factible o no es adecuada). Cuanto más organizada está el aula y más fácil sea predecir lo que va a ocurrir en ella, mejor para todos, ya que todos nos beneficiamos de un grado razonable de orden y rutina. Por eso, hay que dejar pocos momentos a la improvisación. Se podría decir que, en general y a corto plazo, las necesidades más importantes de los niños con autismo y de sus familias son una educación adecuada e individualizada (para una educación adecuada es indispensable mantener una ratio baja en las aulas), el asesoramiento y orientación a las familias, y la atención psicológica y médica; y, más adelante, la creación de centros e instituciones en los que se puedan atender a los adultos con autismo, sin olvidarnos de seguir investigando sobre cuáles son sus causas y cuál es el tratamiento más adecuado, así como seguir intentando lograr una mayor sensibilización y conciencia social de la gravedad de este síndrome.

Teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de estos niños, determinado por sus puntos fuertes y débiles, las propuestas curriculares para ellos tienen que tener en cuenta tres condiciones, además de incorporar las adaptaciones y ayudas necesarias (Fuentes y col., 1992):

1. Validez ecológica: analizar los diferentes entornos en los que se desarrolla y se desarrollará la vida del niño, incluyendo las habilidades necesarias en dichos entornos.
2. Validez normalizadora: incluir y enseñar las habilidades que les ayuden a llevar una vida lo más semejante posible a la de las personas sin necesidades educativas especiales, y que les permitan integrarse todo lo posible en el medio.

3. Validez educativa: seleccionar cuidadosamente y enseñar las habilidades funcionales que se requieren para vivir de manera independiente.

Las necesidades educativas especiales del niño con autismo dependen tanto del propio niño y de sus propias deficiencias como del entorno en el que vive y de los recursos disponibles en el centro y la zona. Por ello, la educación de los niños con autismo con necesidades educativas especiales tiene que tener en cuenta diversas variables: la naturaleza del autismo y las características personales del niño, además de su estado afectivo, su nivel intelectual, y su capacidad de comunicación y de socialización; el marco de referencia ofrecido por el desarrollo normal y por el currículo ordinario; el análisis de los entornos en los que vive; y las necesidades y deseos de su familia y del propio niño. Debido a las grandes dificultades que todos los niños con autismo tienen para relacionarse, hay que ayudarles a crear las condiciones más favorables que les permitan desarrollar estrategias para fomentar su máximo desarrollo, bienestar y participación, pero sin olvidar a los otros niños.

De manera más específica, en el caso de los niños autistas de edades preescolares los contextos educativos de tratamiento individualizado pueden ser muy eficaces. Además, los ambientes menos restrictivos que implican oportunidades de relación con iguales, han demostrado su eficacia para promover sus competencias sociales (Koegel y Koegel, 1995). Son las llamadas intervenciones mediatizadas por iguales (Godstein et al, 1992; Odom y Strain, 1986; Roeyers, 1993) cuya ventaja no sólo es que la persona con autismo aprende y generaliza habilidades sociales y que sensibilizan a los demás ante su problema, sino que crean un ambiente saludable. Lo ideal en estas edades es la integración en un centro de educación infantil pero con apoyo permanente, tanto en situaciones de grupo como en condiciones de tratamiento individualizado.

En las primeras fases de enseñanza o en los casos más serios de niños con autismo o con niveles intelectuales muy bajos, los procesos de aprendizaje sin error son los más eficaces, siempre y cuando se sigan ciertas normas:

- asegurar la motivación
- presentar las tareas de forma clara y sólo cuando el niño atiende
- presentar tareas cuyos requisitos están previamente adquiridos y que se adaptan bien al nivel evolutivo y las capacidades del niño
- emplear procedimientos de ayuda

- y proporcionar reforzadores contingentes, inmediatos y potentes.

Por el contrario, no son adecuados los procedimientos de aprendizaje por ensayo y error, ya que disminuyen la motivación y aumenta las alteraciones de conducta (Rivière, 1984). En relación con la falta de motivación conviene decir que, en muchos casos de autismo, puede ser el problema más difícil que se encuentra el profesor. El empleo de modelos concretos de cómo debe ser el resultado final de la actividad de aprendizaje puede ser útil para ayudar a los niños con autismo a comprender el sentido de lo que se les pide. Se han propuesto también otros métodos para aumentar la motivación, como el refuerzo de aproximaciones al objetivo educativo deseado, la selección por parte del niño de los materiales educativos, el uso de tareas y materiales variados, el empleo de refuerzos naturales (es decir, relacionados con la actividad que se pide) y la mezcla de actividades ya dominadas con otras en proceso de adquisición (Koegel y Koegel, 1995). La enseñanza sistemática en un entorno ordenado es muy eficaz, ya que aumentan las posibilidades de aprendizaje, y disminuyen el aislamiento y las estereotipias. Así el niño puede llegar a anticipar los cambios que se produzcan a su alrededor. Además, recordemos la necesidad obsesiva del niño con autismo por conservar el ambiente inalterable. Por otra parte, hay que orientar a las familias en su relación con el niño, ya que no siempre el entorno familiar es el más adecuado para el desarrollo del niño.

En general, a la hora de intervenir hay que tener en cuenta tres niveles:

- el entorno: hay que mantener un ambiente estructurado y poco cambiante. Se debe establecer un horario fijo y determinar distintos lugares para realizar las diferentes habilidades. Hay que controlar el ambiente con claves estímulares que anteceden y/o se mantengan durante una actividad.
- el terapeuta: hay que actuar de una manera uniforme y ser contingentes, siendo constantes en nuestras respuestas al niño.
- el niño: hay que enseñar al niño el modo de poder controlar y regular el ambiente y las personas, a través de su propia actuación. Para que el aprendizaje sea realmente positivo, tenemos que lograr que el niño haga; el niño aprende

ejecutando, no sólo viendo, oyendo o sintiendo. Comenzaremos instigando al niño a realizar acciones que al principio no significan nada para él, pero que luego se van a mantener como rutinas organizadas, hasta que sea capaz de realizarlas él solo.

Otra dificultad importante para el aprendizaje de los niños autistas es el fenómeno de "hiperselectividad", es decir, su tendencia a basarse en aspectos limitados (y frecuentemente no relevantes) de los estímulos y a hacer depender su conducta de esos aspectos (Lovaas, Schreibman). Para evitar los efectos de la hiperselectividad, se han propuesto dos tipos de estrategias: exagerar los aspectos relevantes del estímulo (por ejemplo, presentar un objeto muy grande y otro muy pequeño, para enseñar la distinción entre grande y pequeño), o enseñar directamente a responder a claves múltiples (Koegel y Koegel, 1995).

La necesidad de proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predictibles y contextos directivos de aprendizaje está ampliamente justificada - y tanto más cuanto más grave es el autismo o más severo el retraso de que se acompaña - en la investigación sobre la enseñanza a niños con autismo (Rivière, 1984). Sin embargo, ese alto nivel de estructura puede aumentar las dificultades de generalización. En los casos de autismo no sólo debe programarse la adquisición de capacidades o habilidades nuevas sino también su generalización funcional a los contextos adecuados. Se han empleado procedimientos de enseñanza de habilidades en los nuevos contextos, sistemas que facilitan reconocer las recompensas de ejercer las habilidades adquiridas en situaciones distintas a las de adquisición, y procedimientos de autorregulación.

En los últimos años, se ha desarrollado el uso de "agendas" en los contextos de aprendizaje de los niños con autismo. Se trata de procedimientos que implican el registro (gráfico o escrito) de secuencias diarias de actividades, y frecuentemente el resumen simple de sucesos relevantes en el día. Estas agendas facilitan la anticipación y comprensión de las situaciones, incluso a niños con autismo de nivel cognitivo relativamente bajo y con los que deben usarse viñetas visuales como claves de organización del tiempo. Las agendas tienen efectos positivos en la tranquilidad y el bienestar de los niños con autismo, favorecen su motivación para el aprendizaje y contribuyen a dar orden a su mundo.

En cuanto a los niveles de atención creemos que deberían existir en primer lugar programas específicos de atención precoz que atendieran a los niños hasta los 5-6 años.

Los factores más importantes que apoyan la idea de un tratamiento precoz, ya recogidos parcialmente por Powers (1992) son: intervenir antes de que aparezcan y se desarrollen comportamientos problemáticos que interfieran en el desarrollo posterior, iniciar estrategias de comunicación funcional cuanto antes, facilitar un ajuste sano de la familia a su hijo y la creación de redes de apoyo social, y enseñar a los padres a ser padres antes que terapeutas de su hijo, precisamente cuando más sienten que necesitan saber qué hacer para ayudar a su hijo.

En relación a la intervención a partir de los 6 años, la cuestión no es si los niños con autismo deben recibir educación especializada aislados o junto con compañeros de la misma edad, sino cómo responder mejor a sus necesidades especiales teniendo en cuenta que la condición de autista no debe determinar el tipo de compañeros que pueden compartir total o parcialmente un programa de enseñanza, sino que indica la cantidad de apoyo necesario para que cada persona alcance un ajuste social satisfactorio en la comunidad.

Por último, en cuanto a la preparación para la vida adulta, las personas con autismo pueden recibir enseñanza para acceder a un empleo. Sus posibilidades estarán en función del grado de afectación que sufren, del tipo de enseñanza recibido, de la adecuación del modelo de empleo elegido, y de tener en cuenta algunos componentes esenciales. Si se quiere asegurar que un adolescente con autismo pueda acceder a un futuro empleo, es conveniente que reciba una *enseñanza vocacional* (Hayes, 1987): debe elegir actividades que representen verdaderamente tareas reales de trabajo, no tareas que hipotéticamente se relacionen con actividades laborales. Asimismo, estas actividades reales, deben proporcionar una experiencia de trabajo real que nos indique las posibilidades futuras del sujeto, el grado de estructuración de la actividad, y las modificaciones necesarias en el puesto de trabajo para que el sujeto pueda llevarlo a cabo con éxito. Está claro que el acceso a un empleo no está prohibido para los autistas, pero también es cierto que algunos trabajos pueden no ser adecuados para ellos. Además de que, como cualquier otro trabajador, deben haber aprendido lo mínimo para desempeñar un trabajo concreto, hay que tener en cuenta algunas cuestiones para asegurar un buen acoplamiento entre el trabajador y el puesto de trabajo.

La idea derivada de todo esto es que la educación eficaz para promover el aprendizaje y lograr el bienestar de la persona con autismo y su familia debe apoyarse en la organización de un contexto natural estable que le permita la comprensión de los

sucesos que tienen lugar. Una estabilidad de condiciones para enseñarle a reconocer los sucesos del ambiente, a actuar sobre ellos y a transformarlos.

Terminamos con la idea de que cada vez sabemos más sobre el autismo y disponemos de más información sobre cómo deben organizarse y planificarse las acciones educativas para estas personas y, aunque todavía no tenemos la clave para curarlo, los progresos crecientes en los métodos de enseñanza y de intervención en general nos permiten ser optimistas en cuanto a ayudar, al menos parcialmente, a que las personas con autismo tengan mejores condiciones para alcanzar una educación de calidad así como una calidad de vida digna y satisfactoria para ellos mismos y para sus familias.

BIBLIOGRAFIA

- Baron-Cohen, S. y Bolton Patrick (1998). *Autismo. Una guía para padres*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Canal, R. (1995). Deficiencias sociales severas. Autismo y otros trastornos profundos del desarrollo. En *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C. y Smith C. E. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza Psicología.
- CNREE (1991): *Intervención educativa en Autismo Infantil*. Madrid: MEC.
- Fuentes, J., Aizpurua, I., Illera, A., Nograro, C. y Urquijo, C. (1992). *Autismo y necesidades educativa especiales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Godstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R. y Shafer, K (1992). Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289-305.
- Hayes, R. (1987). Training for work. En D.J. Cohen y A.M. Donnellan (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Nueva York: Wiley.
- Koegel, R.L. y Koegel, L.K. (Eds.) (1995). *Teaching Children with Autism*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L. y Dunlap, G. (1996). *Positive behavioral support. Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lovaas, I.O., Schreibman, L., Koegel, R.L. y Rhem, R. (1971). Selective responding by autistic children to multiple sensory input. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 211-222.
- Odom, S.L. y Strain, P.S. (1986). A comparison of peer-initiated and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-71.

- Olley, J.G. (1987). Classroom structure and autism. En D.J. Cohen y A.M. Donnellan (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Nueva York: Wiley.
- Powers, M.D. (1992). Early intervention for children with autism. En Berkell, D.E. (Ed.) *Autism. Identification, education and treatment*. Londres: Lawrence Erlbaum, 225-252.
- Rivière, A. (1984). Modificación de conducta en el autismo infantil. *Revista española de Pedagogía*, 164-165.
- Rivière, A. y Martos, J. (comp.) (1997). El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales y Asociación de Padres de Niños Autistas
- Rivière, A. y Martos, J. (comp.) (2000). El niño pequeño con autismo. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Roeyers, H. (1993). Intervenciones mediatizadas por iguales para mejorar la conducta social de los niños con autismo. En VVAA *El autismo 50 años después de Kanner (1943), Actas del VIIº Congreso nacional de AETAPI*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Wing, L. (1998). El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia. Barcelona: Ed. Paidós.

▪ ANEXO 1

¿Qué nos pediría un autista?

Ángel Rivière, 1996

1. Ayúdame a comprender. Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura, y no caos.
2. No te angusties conmigo, porque me angustio. Respeta mi ritmo. Siempre podrás relacionarte conmigo si comprendes mis necesidades y mi modo especial de entender la realidad. No te deprimas, lo normal es que avance y me desarrolle cada vez más.
3. No me hables demasiado, ni demasiado deprisa. Las palabras son “aire” que no pesa para ti, pero pueden ser una carga muy pesada para mí. Muchas veces son la mejor manera de relacionarte conmigo.
4. Como otros niños, como otros adultos, necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo, cuándo he hecho las cosas bien y ayúdame a hacerlas sin fallos. Cuando tengo demasiados fallos me sucede lo que a ti: me irrito y termino por negarme a hacer las cosas.
5. Necesito más orden del que tú necesitas, más predictibilidad en el medio que la que tú requieres. Tenemos que negociar mis rituales para convivir.
6. Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que me piden que haga. Ayúdame a entenderlo. Trata de pedirme cosas que tengan un sentido concreto y descifrable para mí. No permitas que me aburra o permanezca inactivo.
7. No me invadas excesivamente. A veces, las personas sois demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes. Respeta las distancias que necesito, pero sin dejarme solo.
8. Lo que hago no es contra ti. Cuando tengo una rabieta o me golpeo, si destruyo o me muevo en exceso, cuando me es difícil atender o hacer lo que me pides, no estoy tratando de hacerte daño. ¡Ya que tengo un problema de intenciones, no me atribuyas malas intenciones!.

9. Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamáis “alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme.
10. Las otras personas sois demasiado complicadas. Mi mundo no es complejo y cerrado, sino simple. Aunque te parezca extraño lo que te digo, mi mundo es tan abierto, tan sin tapujos ni mentiras, tan ingenuamente expuesto a los demás, que resulta difícil penetrar en él. No vivo en una “fortaleza vacía”, sino en una llanura tan abierta que puede parecer inaccesible. Tengo mucha menos complicación que las personas que os consideráis normales.
11. No me pidas siempre las mismas cosas ni me exijas las mismas rutinas. No tienes que hacerte tú autista para ayudarme. ¡El autista soy yo, no tú!
12. No sólo soy autista. También soy un niño, un adolescente, un adulto. Comparto muchas cosas de los niños, adolescentes o adultos a los que llamáis “normales”. Me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más lo que compartimos que lo que nos separa.
13. Merece la pena vivir conmigo. Puedo darte tantas satisfacciones como otras personas, aunque no sean las mismas. Puede llegar un momento en tu vida en que yo, que soy autista, sea tu mayor y mejor compañía.
14. No me agredas químicamente. Si te han dicho que tengo que tomar una medicación, procura que sea revisada periódicamente por el especialista.
15. Ni mis padres ni yo tenemos la culpa de lo que me pasa. Tampoco la tienen los profesionales que me ayudan. No sirve de nada que os culpéis los unos a los otros. A veces, mis reacciones y conductas pueden ser difíciles de comprender y afrontar, pero no es por culpa de nadie. La idea de “culpa” no produce más que sufrimientos en relación con mi problema.
16. No me pidas constantemente cosas por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídeme lo que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, pero no me des ayuda de más.
17. No tienes que cambiar completamente tu vida por el hecho de vivir con una persona autista. A mí no me sirve de nada que tú estés mal, que te encierres y te deprimas.

Necesito estabilidad y bienestar emocional a mi alrededor para estar mejor. Piensa que tu pareja tampoco tiene la culpa de lo que me pasa.

18. Ayúdame con naturalidad, sin convertirlo en una obsesión. Para poder ayudarme, tienes que tener tus momentos en que reposas o te dedicas a tus propias actividades. Acércate a mí, no te vayas, pero no te sientas como sometido a un peso insoportable. En mi vida he tenido momentos malos, pero puedo estar cada vez mejor.
19. Acéptame como soy. No condicione tu aceptación a que deje de ser autista. Sé optimista sin hacerte “novelas”. Mi situación normalmente mejora, aunque por ahora no tengo curación.
20. Aunque me sea muy difícil comunicarme o no comprenda las sutilezas sociales, tengo incluso algunas ventajas en comparación con los que os decís “normales”. Me cuesta comunicarme, pero no suelo engañar. No comprendo las sutilezas sociales, pero tampoco participo de las dobles intenciones o los sentimientos peligrosos tan frecuentes en la vida social. Mi vida puede ser satisfactoria si es simple, ordenada y tranquila. Si no se me pide constantemente y sólo aquello que más me cuesta. Ser autista es un modo de ser, aunque no sea el normal. Mi vida como autista puede ser tan feliz y satisfactoria como la tuya “normal”. En esas vidas, podemos llegar a encontrarnos y compartir muchas experiencias.