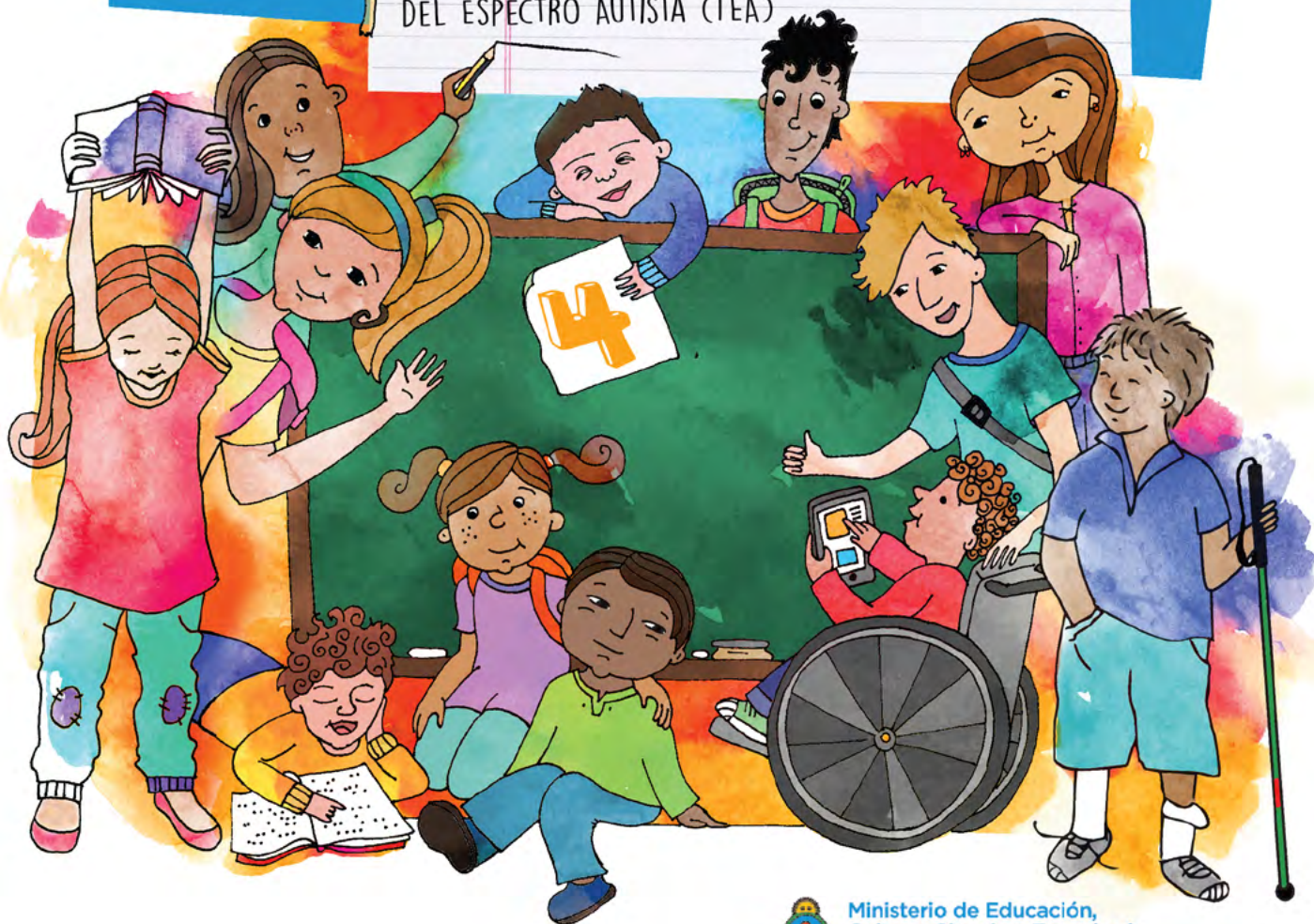


EDUCACIÓN INCLUSIVA

FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN

ELIMINANDO BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y
LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO
DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

AUTORIDADES

Ministro de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología de la Nación

Alejandro FINOCCHIARO

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo AVELLUTO

Secretario de Gobierno de Ciencia,
Tecnología e Innovación Productiva

Lino BARAÑO

Titular de la Unidad de Coordinación
General del Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología

Manuel VIDAL

Titular de la Unidad de Coordinación
General de la Secretaría de Gobierno
de Ciencia, Tecnología e Innovación
Productiva

Alejandro MENTABERRY

Secretario de Gestión Educativa

Oscar GHILLIONE

Secretaria de Innovación y Calidad
Educativa

Mercedes MIGUEL

Secretario de Políticas Universitarias

Pablo DOMENICHINI

Secretaria de Evaluación Educativa

Elena DURO

Secretaria de Coordinación de
Gestión Cultural

Julieta GARCÍA LENZI

Secretario de Patrimonio Cultural

Marcelo PANOZZO

Secretario de Cultura y Creatividad

Andrés GRIBNICOW

Secretario de Planeamiento y
Políticas en Ciencia, Tecnología e
Innovación Productiva

Jorge AGUADO

Secretario de Articulación Científico
Tecnológica

Agustín CAMPERO

COMPILADOR

Coordinación Nacional de Educación Inclusiva

Cristina Lovari y equipo

AGRADECIMIENTOS

Organizaciones de la sociedad civil, familias y profesionales, especialmente a:

Silvia Panighini

Florencia Vázquez

Matías Cadaveira

Revisión de contenido: **Magdalena Orlando**, consultora de Educación de
UNICEF Argentina

Edición: **Guadalupe Rodríguez**

Diseño: **Florencia Zamorano**

Ministerio de Educación de la Nación

Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastorno
del espectro autista (TEA). - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio
de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología., 2019.

Libro digital, PDF - (Educación inclusiva ; 4)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47076-8-0

1. Calidad de la Educación. I. Título

CDD 370.7

La presente publicación contó con el apoyo de la oficina de UNICEF Argentina.

A fin de facilitar la lectura, no se incluyen recursos como “@”, “x”, “a/as” y/o “les”.

Se optó por usar el masculino genérico y se destaca que todas las menciones en tal género representan a todos los niños, niñas y adolescentes sean estos varones, mujeres o no tengan género definido.

El presente material recorre los marcos normativos vigentes, así como conceptos y temáticas transversales centrales para la implementación de acciones que potencian la inclusión y a partir de ella, la atención a la diversidad. En concordancia con esta postura, en todas aquellas imágenes que tienen relación con el texto, se incluyó una descripción (“descripción de la imagen”) para que las personas que utilicen lectores de pantalla puedan acceder a la información visual.

ÍNDICE

Marco conceptual	7
Signos de alerta temprana	10
Indicadores a considerar durante los primeros años de vida	12
Características comunes en una persona con TEA	13
Funciones ejecutivas.....	15
Habilidades intelectuales	17
Habilidades sociales o de interacción	18
Repertorio limitado de intereses y conductas.....	18
Desafíos en TEA	19
Escolaridad	20
Estrategias pedagógicas y ambientales	21
Diseño Universal de Aprendizajes (DUA).....	22
El juego.....	27
Claves educativas.....	30
Interacción social.....	30
Comunicación y lenguaje	31
Manejo de emociones.....	32
Flexibilidad conductual.....	33
Estilo de aprendizaje	35
Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y TIC.....	37
El estudiante con TEA.....	40
Procesos de evaluación de los aprendizajes	42
Vínculo familia-escuela	44
Recursos sugeridos	45
Bibliografía	46



PARTICIPACIÓN

derechos

ACCIÓN

Marco conceptual

En las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se encuentran alterados, en distintos niveles, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, la interacción social y la flexibilidad de la conducta. Así, cada persona dentro del espectro presenta un caso único, tanto respecto del nivel de apoyo que necesita, como en su lenguaje, su nivel cognitivo, su perfil sensorial, y sus características psicológicas, biológicas y sociales.

“Por lo tanto el autismo es plural y diverso. Desafía los manuales y las nomenclaturas. Se acerca y se aleja de los prototipos, según cada caso, cada persona, cada subjetividad. No hay un solo tipo de autismo. Hay personas diversas en las que los síntomas del autismo se manifiestan de formas diferentes y su evolución sigue diversas trayectorias y caminos. Hablar de espectro autista supone referirse entonces a un continuo dimensional con esa diversidad”¹.

La última versión del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-V) muestra muchas diferencias en relación a la versión anterior DSM-IV. Ahora, el autismo, el síndrome de Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado se encuentran bajo el término Trastornos del Espectro Autista (TEA). El Trastorno Desintegrativo Infantil y el Síndrome de Rett, que se encontraban en el DSM-IV junto con los otros, no pertenecen al espectro. El DSM-V utiliza la idea de apoyos (apoyo, apoyo sustancial, apo-

1. Daniel Valdez. www.redea.org.ar

yo muy sustancial) y describe dos categorías: comunicación social (las dificultades sociales y de comunicación se combinan) y comportamientos restringidos y repetitivos. Se caracteriza la sintomatología autista común a todos los individuos en un amplio abanico de heterogeneidad dentro del mismo trastorno.

En la actualidad, algunos autores proponen una nueva mirada sobre el concepto de trastorno y modifican su mención ya no como TEA sino como Condición del Espectro Autista (CEA).

“El autismo es una condición de vida que se caracteriza por peculiaridades en las áreas de comunicación, socialización, uso de los objetos, proceso del pensamiento e integración sensorial. Todas estas características se manifiestan antes de los tres primeros años de edad y van variando conforme el individuo va creciendo. Cada persona con autismo es diferente y presenta habilidades y retos de manera particular, es por eso que hoy en día se habla del espectro autista”.²

El término TEA hace referencia entonces a un conjunto amplio de condiciones que afectan el desarrollo y el funcionamiento, e impactan cualitativamente sobre las siguientes áreas:

Comunicación verbal y no verbal

Relaciones sociales

Flexibilidad de pensamiento y conducta

2. *Guías para la educación inclusiva: escuela inclusiva y espectro autista*, 2017.

Estas áreas constituyen el núcleo del espectro autista, y en cada una de ellas pueden observarse distintos niveles de desarrollo. Cada persona con TEA puede situarse en un punto concreto en cada una de estas áreas, dentro de un amplio espectro, lo que lleva a una gran diversidad en cuanto a sus capacidades y competencias.

Actualmente, no existe ningún marcador biológico que permita el diagnóstico de TEA. Este se realiza en base a distintos indicadores en el desarrollo de la persona que apuntan a una alteración en el mismo, así como a una evaluación específica de su conducta y competencias.

Como marco normativo nacional, propio de la temática, se promulgó la Ley Nacional N° 27.043 que declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan TEA, plantea la importancia de la coordinación de acciones necesarias para la inclusión en los diferentes niveles educativos, laborales y sociales, de acuerdo con lo establecido por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD):



ARTÍCULO 1° —Declárase de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA); la investigación clínica y epidemiológica en la materia, así como también la formación profesional en su pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento; su difusión y el acceso a las prestaciones.



ARTÍCULO 2° —La autoridad de aplicación que determine el Poder Ejecutivo nacional tendrá a su cargo las siguientes acciones, sin perjuicio de aquellas que fije la reglamentación:

- a) Entender en todo lo referente a la investigación, docencia, pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), tomando como premisa la necesidad de un abordaje integral e interdisciplinario;
- b) Coordinar con las autoridades sanitarias y educativas de las provincias que adhieran a la presente y, en su caso, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, campañas de concientización sobre los Trastornos del Espectro Autista (TEA);

Signos de alerta temprana

La detección e intervención tempranas de los niños con desafíos en el desarrollo es fundamental para acompañarlos de manera adecuada. En este sentido, es clave que tanto las familias como los docentes cuenten con información, con el objetivo de visibilizar los indicadores y/o signos de alerta que permiten referir a profesionales que puedan diagnosticar lo más pronto posible.

Las siguientes son algunas claves que configuran buenas prácticas en TEA, propuestas por el Dr. Daniel Valdez:



- 1 Ante la complejidad del cuadro, se necesita una mirada interdisciplinaria y de trabajo colaborativo en equipo, que tenga en cuenta no solo las dificultades sino las posibilidades, el potencial y las fortalezas de cada niño.
- 2 La detección y la intervención tempranas mejoran el pronóstico.
- 3 Los programas de tratamiento deben apuntar a los aprendizajes funcionales, la autonomía, la autodeterminación y la inclusión educativa y social.
- 4 Es fundamental compartir los objetivos de tratamiento, las orientaciones y las inquietudes con las familias.
- 5 Atender las diferencias supone no negar la diversidad en las personas con TEA, por eso hablamos de “autismos” y consideramos que la intervención no debe centrarse en los programas, sino en los individuos y su singularidad, privilegiando así la planificación centrada en la persona y sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

En este sentido, las herramientas de pesquisa son instrumentos que posibilitan la identificación de aquellos niños en riesgo. No pueden pensarse ni utilizarse como herramientas diagnósticas, sino como un primer acercamiento para hacer las derivaciones correspondientes.

Los cuestionarios plantean diversas preguntas en torno a:

- Interacción y atención prestada a las demás personas.
- Atención a la mirada de los demás.
- Respuesta cuando se los llama por su nombre.
- Participación en juegos de imitación y vocalizaciones recíprocas.

Entre los diversos indicadores enunciados se destaca la mirada como un aspecto relevante a considerar como signo de alerta.

“... la ausencia de contacto visual es una de las principales alertas del espectro autista. Identificar las señales de alarma y actuar a tiempo puede marcar una enorme diferencia en la vida del niño, tanto en su pronóstico como en la calidad de vida familiar. Por eso los padres, pediatras y los familiares tenemos que saber mirar. Y como sociedad, tenemos que aprender a no mirar para otro lado, sino al contrario, dar visibilidad a esta temática”.³

3. Banderas Rojas. Grupo Red Espectro Autista (RedEA) www.redea.org.ar/senales-de-alerta

Indicadores a considerar durante los primeros años de vida

0 a 1 año

Primer semestre de vida: el bebé con TEA no muestra postura anticipatoria al levantarlo en brazos, hay prensión palmar pero sin mirar al objeto, no balbucea, no evidencia sonrisa social ni contacto visual siendo habitual que fije la vista ante estímulos luminosos. Asimismo presenta indicadores de irritabilidad y son frecuentes los trastornos del sueño.

Segundo semestre de vida: se pone de relieve cierta indiferencia hacia la familia, ausencia de intervención en juegos de interacción social, falta de respuesta y de anticipación, rudimentos de comunicación oral, ausencia de balbuceo y de jerga, de imitación de sonidos, gestos o expresiones mostrando indiferencia hacia los juguetes ofrecidos y sí fascinación por sus propias manos y pies. Por lo general, huele o chupa los objetos más de la cuenta y el sueño suele ser fragmentado.

2 años

Típicamente se produce el inicio de una marcha tardía, hay desinterés por niños de su edad, ausencia de atención y de señalamiento con la intención de enseñar o compartir; falta de juego simbólico, irritabilidad junto con una dificultad para consolarse, posturas y movimientos extraños de manos y pies. Las reacciones emocionales suelen ser inapropiadas y se consignan trastornos del sueño.

3 años

El interés interpersonal es limitado y el contacto visual escaso con una tendencia a mirar fijo al vacío o de forma inusual a los objetos. El desarrollo del lenguaje suele estar ausente o ser escaso, en ocasiones con presencia de ecolalias (repetición involuntaria de una palabra o frase). Hay irritabilidad y disgusto frente a los cambios, rabietas y agresiones (auto y hetero), autoestimulaciones (balanceo, movimientos repetitivos, aleteo, girar sobre sí mismo, caminar en puntas de pie), hipo o hiperactividad y persisten los trastornos del sueño. La destreza manipulativa en ocasiones es evidente (armado de rompecabezas, por ejemplo).

Características comunes en una persona con TEA

Las características entre distintas personas con TEA pueden variar enormemente. Las Condiciones del Espectro Autista (CEA) afectan el desarrollo cerebral temprano, lo que trae consecuencias en las áreas de la comunicación, la interacción social, la conducta y el procesamiento sensorial. Las personas con CEA presentan cuadros clínicos sumamente heterogéneos, tanto en el nivel de apoyo que necesitan (apoyo, apoyo sustancial, apoyo muy sustancial), como en el nivel de lenguaje (sin habla, palabras sueltas, frases, fluencia verbal), el nivel cognitivo (discapacidad intelectual, inteligencia promedio, inteligencia superior), el perfil sensorial, el patrón de inicio de los síntomas (progresivo, regresivo), los especificadores (p. ej., Frágil X, tipo Asperger, etc.), las características psicológicas y biológicas propias de cada individuo y los problemas médicos concomitantes (p. ej., problemas gastrointestinales, inmunológicos, metabólicos, etc.). Las CEA incluyen denominaciones anteriores tales como "trastorno generalizado del desarrollo", "síndrome de Asperger", "autismo", "autismo atípico" y "síndrome desintegrativo infantil"⁴.



4. www.redea.org.ar

Como ya se mencionó, a pesar de que existen variaciones, se presentan algunas características generales⁵:

- Dificultad para hacer contacto visual con los demás.
- Poco lenguaje corporal o facial al interactuar.
- Dificultad para desarrollar relaciones con compañeros.
- Parece desinteresado en compartir experiencias.
- Participa poco en interacciones sociales de dar y tomar con cuidadores, hermanos y otras relaciones cercanas.
- En ocasiones, muestra poco interés por otros niños.
- No comprende las sutilezas sociales.
- Dificultades para empezar o continuar una conversación.
- Repite frases o palabras (ecolalia).
- Habla en un tono monótono, sin variación en la entonación.
- Muestra interés por pocos objetos (o parte de ellos) o actividades.
- Realiza rutinas repetitivas y se resiste a cambios en dichas rutinas.
- Movimientos repetitivos (como agitar manos, balancearse o girar).
- En ocasiones, puede parecer que está ausente.
- Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).
- Alineación y apilación de objetos (construcción de torres).
- Clasificación de objetos.
- Selectividad alimenticia.

5. *Guías para la Educación Inclusiva: escuela inclusiva y espectro autista*, 2017.

La Teoría de la Mente permite comprender su vinculación con la comunicación y la interacción social:

“Nilsson (2003) define que en la Teoría de la Mente, leer la mente es la habilidad de inferir los estados mentales de otras personas (lo que piensan, sus creencias, deseos e intenciones), ser hábil para usar estas informaciones para interpretar lo que dicen, para que tenga sentido con su comportamiento y predecir lo que harán más adelante”.⁶

Las personas con TEA presentan alteraciones respecto de la Teoría de la Mente, por lo que es necesario profundizar sobre ella y acompañar su desarrollo enseñando de manera explícita a comprender estados mentales.

Funciones ejecutivas

“Las funciones ejecutivas son un constructo, bajo el que se cobijan muchas y distintas funciones, como las habilidades de planificación, memoria de trabajo, inhibición y control de impulsos, cambio de foco atencional, flexibilidad, generatividad, iniciación y autorregulación de la acción, entre otras”.⁷

El funcionamiento ejecutivo entonces permite establecer objetivos e implicarse en acciones de planificación y organización para lograrlos, inhibir respuestas y regular emociones, autoevaluar el comportamiento y cambiar su curso si el plan no conduce al éxito. De ahí que aclarar la influencia del funcionamiento ejecutivo en la conducta adaptativa y de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes con TEA tenga trascendencia para diseñar intervenciones educativas efectivas.

6. *Pedagogía, didáctica y autismo*, 2013.

7. *Martos-Pérez y Pérez*, 2011.

Planificación

Las personas con TEA presentan dificultades en cuanto a la planificación comparadas con personas de desarrollo típico o con otros trastornos que no se asocian a discapacidad intelectual; sin embargo, diversos estudios plantean que según la amplitud del espectro no siempre se presenta esta dificultad, o que la planificación puede encontrarse afectada a mayores niveles de complejidad.

Flexibilidad cognitiva

"...también denominada 'cambio de criterio', es otra de las funciones ejecutivas evaluadas. Estos términos hacen referencia a la habilidad para cambiar a un pensamiento o acción diferente en función de los cambios que ocurren en las situaciones o contextos. Las estereotipias, la rigidez e inflexibilidad cognitiva y conductual, la insistencia en la invarianza ambiental, los rituales y las rutinas son los indicadores conductuales más íntimamente relacionados con las funciones ejecutivas".⁸

Inhibición de respuesta

La inhibición de acciones no deseadas que se están ejecutando o la inhibición de comportamientos prepotentes son uno de los procesos mentales imprescindibles para la regulación y el control del comportamiento, su flexibilidad y adaptación.

Sentido de la actividad

"Es la capacidad de organización y planificación que será realmente compleja según la finalidad de la acción; por ejemplo, hacer la compra, preparar un viaje, obtener un título universitario, etc.; se requieren diferentes niveles organizativos, previsibilidad o anticipación. La investigación sobre el sentido de la actividad en personas con TEA desde la óptica de las funciones ejecutivas, en cuanto a la dificultad que se observa para dar sentido a la acción propia, es escasa".⁹

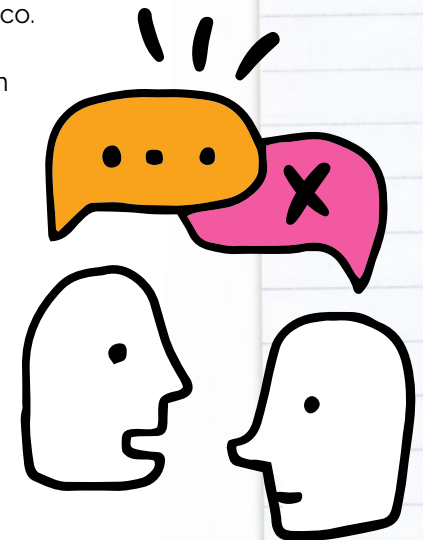
8. *Op. cit.*
9. *Op. cit.*

En este sentido, y en relación con los procesos de educación inclusiva, resulta clave implementar adecuaciones, apoyos que posibiliten el desarrollo de habilidades compensatorias que, respetando los modos, tiempos y características del estudiante con TEA, le permitan disminuir las dificultades en términos de funciones ejecutivas, para su mayor autonomía y desarrollo integral.

Habilidades intelectuales

La variabilidad intelectual (capacidad inferior, igual o superior a la media) puede desconcertar en el ámbito educativo, generando en ocasiones altas expectativas de desempeño o por el contrario, limitando las oportunidades educativas a niños que muestran mayor dificultad cognitiva pero que, con las estrategias y los soportes adecuados, pueden acceder a niveles de aprendizaje funcionales que los habiliten a mayores posibilidades de autonomía. Las siguientes son algunas cuestiones que se evidencian en el lenguaje y la comunicación:

- ✓ Falta de lenguaje o lenguaje inmaduro, repetitivo o ecolálico.
- ✓ Lenguaje fluido pero con dificultades para utilizarlo en una comunicación recíproca.
- ✓ Pobreza o ausencia de comunicación no verbal.
- ✓ Menor posibilidad de registrar claves y códigos sociales. Dificultades para comprender al otro y hacerse entender.
- ✓ Particularidades en la entonación. Uso de palabras inusuales o formales. Ecolalias.



Habilidades sociales o de interacción

- ✓ Pueden presentar aislamiento social importante. Poco interés por interactuar con los demás.
- ✓ Dificultades para comprender sutilezas sociales y decodificar reglas sociales implícitas.
- ✓ Dificultades para leer las intenciones del otro, desarrollar y compartir juegos, y hacer amigos.
- ✓ Intentos de relación con maneras atípicas.

Repertorio limitado de intereses y conductas

A veces, las personas con TEA tienden a ensimismarse refugiándose en su soledad o en recuerdos de escenas que los gratifican y que suelen reproducir con exactitud, verbal y/o gestualmente. Algunas formas en que se manifiesta esto pueden ser:

- ✓ Rigidez cognitiva y conductual
- ✓ Comportamientos estereotipados (repetitivos).
- ✓ Dificultades para cambios de actividades y/o de entorno.
- ✓ Juego repetitivo, poco imaginativo y rígido.
- ✓ Intereses absorbentes, poco frecuentes para la edad.

Finalmente, las **capacidades para imaginar y entender las emociones y las intenciones de los demás** son limitadas, lo que hace que les resulte difícil desenvolverse en el entorno social sin apoyos.



Desafíos en TEA

Con frecuencia, las personas con TEA presentan otros desafíos asociados que pueden llegar a afectar su funcionamiento:

Desafíos motores	Particularidades sensoriales	Dificultades de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> ● Puede haber dificultades en la coordinación, torpeza fina y gruesa. ● Aversión en ocasiones a actividades deportivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Procesamiento atípico de estímulos sensoriales (hipo o hipersensibilidad). Entre el 76 y 85% de las personas con TEA presentan respuestas inusuales al input sensorial (O'Neil, Jones, Kientz, Dunn o Watling 1997). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Demoras en la adquisición de la lectura, poca fluidez, errores al leer. ● Impacto motor en la escritura.

Muchas veces se considera erróneamente que los niños sin lenguaje no poseen los prerrequisitos para la alfabetización, ya que sus habilidades fonológicas se encuentran descendidas. Sin embargo, sabemos que la alfabetización que incluya múltiples estrategias como el reconocimiento visual de la imagen y la palabra, y el uso de tecnología, puede dar por resultado niños con habilidad para leer aún sin haber alcanzado niveles de lenguaje acordes a su edad (*Leer para Hablar*, 2001).

Desafíos cognitivos	Desafíos emocionales
<ul style="list-style-type: none"> ● Variabilidad de los niveles intelectuales. Dificultades en la abstracción, comprensión literal que impacta en su sociabilización. ● Distractibilidad. Falta de organización y planificación. ● Dificultades para procesar la entrada simultánea de información por los canales de audio y visuales, para integrar la información simultánea de sus ojos y sus oídos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dificultades para expresar emociones propias y reconocer las ajenas. ● Ansiedad y angustia ante cambios. ● Pueden aparecer temores, fobias y síntomas obsesivos compulsivos.

Escolaridad

Al igual que cualquier otra persona, los niños, niñas y jóvenes con TEA tienen derecho a recibir una educación de calidad e inclusiva. Poseen habilidades, fortalezas y desafíos únicos. En este sentido, desde el ámbito educativo, y desde cualquier ámbito, desde una perspectiva de derecho, el diagnóstico nunca debe anteponerse a la persona.



“No me pidas constantemente por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídemelo lo que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, pero no me des ayuda de más”.

Ángel Rivière

Al inicio de la escolaridad, se deberá realizar una evaluación comprensiva de las necesidades de apoyos que el estudiante con TEA pudiera requerir. Para esto es recomendable consultar con los profesionales especializados, ya sean de Educación Especial o profesionales intervinientes, para determinar los mejores métodos educativos que serán efectivos para cada niño. Además, se deberán compartir las herramientas necesarias para aprender y desarrollar destrezas comunicativas, que es en donde se presentan mayores dificultades. Entre estos métodos encontramos el uso de láminas, tableros de comunicación y las computadoras.

El equipo docente, la familia, el equipo tratante y cuando sea posible el propio niño o joven compartirán la información necesaria para abordar temas de aprendizaje, conducta y vínculos sociales de la manera más útil para cada persona en particular.

Asimismo, se deberán contemplar las necesidades y los apoyos en los distintos momentos de la escolaridad y contextos, ya que suelen variar según cada etapa y según cada estudiante.

A partir de la Resolución CFE 311/16, el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) de un alumno con TEA deberá basarse en sus necesidades únicas y deberá ser cuidadosamente registrado y revisado sistemáticamente.

Estrategias pedagógicas y ambientales

El ambiente escolar juega un papel muy importante en el aprendizaje de los estudiantes con TEA. Se debe enfatizar un contexto ordenado, estructurado y proveedor de información visual para ayudar a la comprensión, con lo cual se favorece a que el alumno pueda predecir y anticipar situaciones. Esto conduce a una sensación de estructura, básica para actuar adaptativamente y aprender.

El ambiente escolar debe ser¹⁰:

- **Organizado:** que haya un lugar y un momento para cada cosa, evitando los contextos caóticos.
- **Estructurado:** donde el niño sabe y conoce las pautas básicas de comportamiento, donde tenga seguridad sobre lo que se espera de él, donde el adulto dirige y organiza las situaciones.
- **Predecible:** sabe cómo van a suceder las cosas y qué esperan los adultos de él. Igualmente, cómo responden los adultos frente a sus comportamientos. La falta de anticipación y de estructura crea grandes dificultades para organizar el mundo del niño o joven con TEA.
- **Facilitador de aprendizajes:** el adulto aprovecha aquellos momentos cotidianos y naturales en los cuales se le puede enseñar aprendizajes no programados, allí está la oportunidad para dar sentido a una palabra, acción o situación.

10. Ministerio de Educación de Chile (2008). *Guías de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia.*



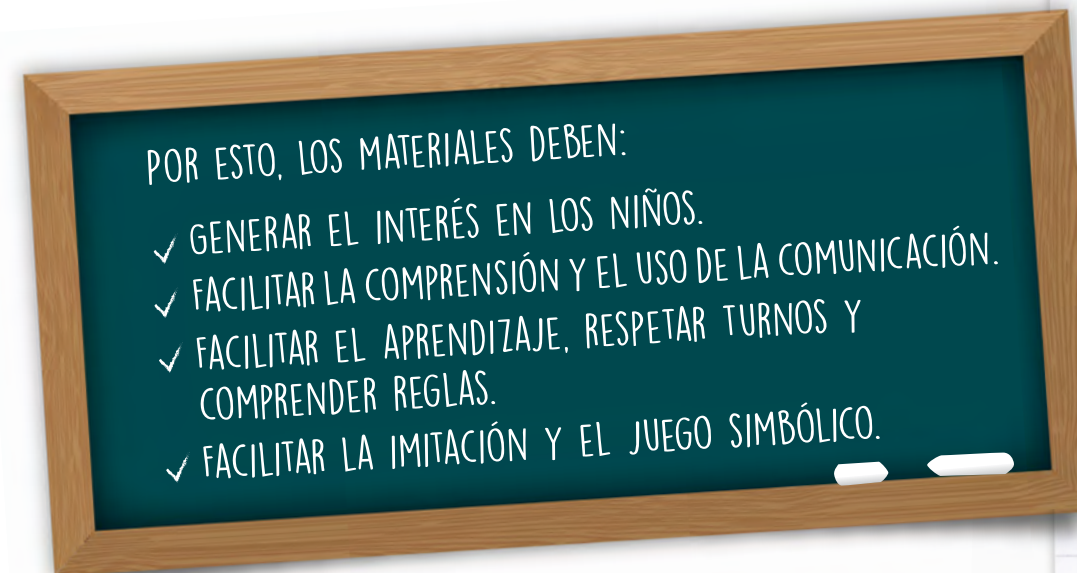
- **Estratégico:** facilitando contextos, contemplando el modo de procesar la información, así como también la incidencia de estímulos sensoriales, que según las dificultades del estudiante pueden funcionar como distractores, por ejemplo colocar tapas de goma en las patas de sillas y mesas para disminuir el ruido al moverlas, como estrategia preventiva para minimizar el ruido dentro del aula, en situaciones o períodos críticos de la jornada.

La construcción de un entorno facilitador para el aprendizaje social, comunicativo y funcional resulta esencial para los estudiantes con TEA.

Diseño Universal de Aprendizajes (DUA)

Partiendo de los conceptos de **accesibilidad** y **diseño universal**, así como del reconocimiento de la diversidad y la oportunidad que esta brinda en el aprendizaje, se requiere un enfoque didáctico pedagógico desde las escuelas, que esté destinado a elaborar materiales de enseñanza flexible, así como técnicas y estrategias orientadas a eliminar las barreras para acceder al aprendizaje.

En el caso de los alumnos con TEA, el tipo de materiales y recursos didácticos que se utilicen serán determinantes para el desarrollo de sus capacidades, teniendo en cuenta su tendencia a centrar más la atención en los objetos que en las personas. Es importante seleccionar materiales que faciliten la interacción social, prefiriendo aquellos hacia los cuales se siente atraído con facilidad.



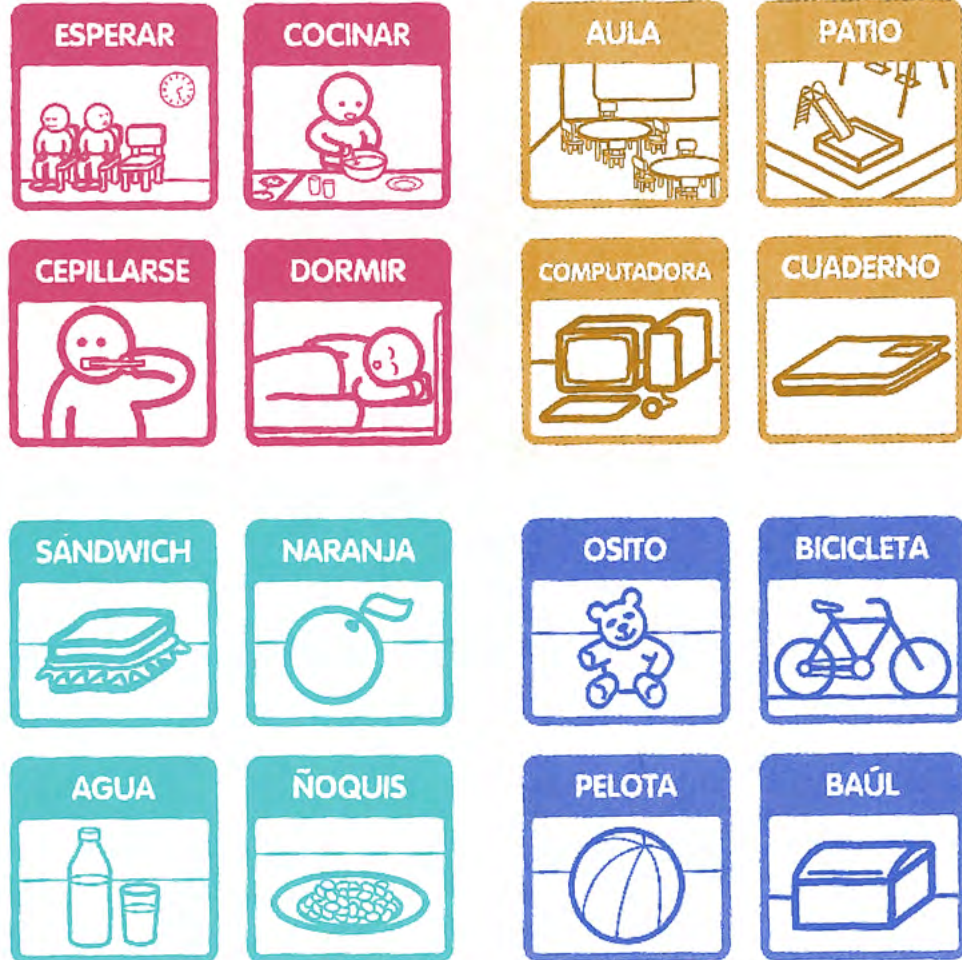
POR ESTO, LOS MATERIALES DEBEN:

- ✓ GENERAR EL INTERÉS EN LOS NIÑOS.
- ✓ FACILITAR LA COMPRESIÓN Y EL USO DE LA COMUNICACIÓN.
- ✓ FACILITAR EL APRENDIZAJE, RESPETAR TURNOS Y COMPRENDER REGLAS.
- ✓ FACILITAR LA IMITACIÓN Y EL JUEGO SIMBÓLICO.

Los **apoyos visuales** en los niños y jóvenes con TEA facilitan el procesamiento de la información. Son "cosas que vemos y que favorecen el proceso de comunicación" (Hongdon, 2002). Estas estrategias cuentan entre sus ventajas con la predictibilidad, ayudan a disminuir la ansiedad y las conductas desafiantes. También es una información que permanece en el tiempo, da estabilidad (más que la que da la información verbal), ayuda a las personas con TEA a organizarla, dando una estructura más comprensible; y con todo esto, ayuda al desarrollo.



Comunicadores visuales



Fuente: Valdez, 2009.

Descripción de la imagen: la imagen consiste en 16 cuadrantes con imágenes y palabras dentro. En el primer cuadrante, arriba a la izquierda: tres sillas, en dos de ellas hay dos personas, en la pared un reloj. Palabra: esperar. Hacia la derecha: una persona con utensillos de cocina y una cuchara dentro de un bol. Palabra: cocinar. Abajo a la izquierda: una personas con un cepillo de dientes. Palabra: cepillarse. Hacia la derecha: una persona acostada sobre una cama con los ojos cerrados. Palabra: dormir.

En el segundo cuadrante, arriba a la izquierda: mesas redondas con sillas y en la pared un pizzarrón. Palabra: aula. Hacia la derecha: un tobogán y partes de hamacas. Palabra: patio. Abajo a la izquierda: computadoras. Palabra: computadora. Hacia la derecha: un cuaderno. Palabra: cuaderno.

En el tercer cuadrante, arriba a la izquierda: un sándwich. Palabra: sándwich. Hacia la derecha: una naranja. Palabra: naranja. Abajo a la izquierda: botella con líquido adentro y un vaso con líquido. Palabra: agua. Hacia la derecha: un plato con muchos redondelitos. Palabra: ñoquis.

En el cuarto cuadrante, arriba a la izquierda: un osito de juguete. Palabra: osito. Hacia la derecha: una bicicleta de perfil. Palabra: bicicleta. Abajo a la izquierda: una pelota. Palabra: pelota. Hacia la derecha: un baúl. Palabra: baúl.

Las secuencias de eventos se comprenden mejor cuando se presentan en forma de sucesión. Pueden utilizarse láminas, dibujos, pictogramas, mapas, esquemas, fotografías, videos, palabras, según el desarrollo del niño. Como ya se mencionó, esta es una de las estrategias imprescindibles, tanto en casa como en el aula.



Descripción de la imagen:

se trata de una serie de 5 dibujos en blanco y negro, en el primero hay personas caminando por la calle, se ve una casa atrás y un sol; en el segundo, un auto; en el tercero, una persona con un changuito; en el cuarto dibujo hay juegos de plaza con niños; en el último, una mujer, un varón y un niño dentro de una casa.

Agenda de actividades del fin de semana (salieron a pasear con la familia, fueron en auto al supermercado, jugaron en la plaza y volvieron a casa).



Fuente: Valdez, 2009.

Estas estrategias:

- Le facilitan al alumno con TEA la comprensión de los eventos, actividades y situaciones que suceden día a día. Por esto, es recomendable secuenciar las tareas que va a realizar, dependiendo de su desarrollo y de las actividades.
- Ayudan a comprender la información más rápidamente, porque permanecen más tiempo que la palabra.
- Pueden ser una herramienta para la expresión cuando los alumnos no hablan o su lenguaje es deficiente.
- Mejoran el procesamiento de la información, porque los estímulos visuales se codifican en el cerebro más rápidamente que los auditivos.
- Incrementan los niveles de participación de los niños, así como la independencia y autonomía en el desarrollo de las tareas.

- Organizan la información, pues permiten que los niños comprendan qué va a suceder y dónde.
- Generan, por todo lo anterior, un ambiente predecible que da seguridad y control a los niños con TEA contribuyendo a su aprendizaje y a la regulación de su comportamiento.

Algunos ejemplos:

- Agenda y horarios de clases en láminas visuales de cada una de las actividades de la jornada escolar que ayudan al alumno a anticipar el día.
- Secuencias didácticas, como la descripción gráfica para realizar una actividad determinada. Por ejemplo, para el tema de los seres vivos, cultivar una planta en el aula será más claro que oír una clase sobre el tema; si esto se complementa con un dibujo que ilustre la secuencia del crecimiento de la planta le ayudará a comprender el proceso.
- Manejo de emociones: láminas con diferentes expresiones que pueden estar en un llavero o billetera, para que el estudiante las utilice cuando las necesite.

El juego

El juego es la principal actividad de los niños y en el ámbito educativo se considera un acto pedagógico en sí mismo, que contribuye al desarrollo intelectual, emocional y social de los estudiantes. A través de él conocen y se apropian de su mundo, comprenden cómo funcionan las cosas, lo que puede o no hacerse con ellas, entienden que existen reglas de diferente tipo, por ejemplo, de causalidad o bien de conducta, que deben seguir si quieren que los demás jueguen con ellos (habilidades sociales).



Mediante el juego se desarrollan:

- Capacidades sensoriales.
- Capacidades motrices (coordinación e independencia en los movimientos).
- Herramientas de socialización.
- Habilidades de autonomía personal.
- Funciones ejecutivas.
- Habilidades sociales, de lenguaje y comunicación.

En los estudiantes con TEA, como con cualquier otro estudiante, es fundamental que tanto las familias como los docentes incentiven el juego para fortalecer el vínculo afectivo y darles seguridad, contemplando sus modos de vinculación y potenciando los desafíos para su desarrollo.

Los desafíos en interacción social, en comprender estados mentales, en el control ejecutivo, en la tolerancia a la frustración y la planificación de secuencias de acción con objetos, así como los trastornos en las competencias de ficción/imaginación traen aparejado:¹¹

- Manipulación simple de objetos, generalmente con fines autoestimulatorios (girar objetos, alinearlos, etc.).
- Falta de implicación emocional durante el juego.
- Generalmente muestran gran placer en los juegos físicos, exceptuando aquellos niños que evitan/rechazan el contacto físico, por sus características sensoriales.
- Suelen preferir juguetes que implican habilidades visoespaciales (rompeca-bezas).
- Los juegos son, en general, repetitivos, obsesivos y poco creativos.
- Ausencia o limitaciones en el juego funcional (estereotipados, limitados en contenido, poco flexibles y espontáneos).

11. Cadaveira, 2014.

- Ausencia de juego simbólico (si existe es repetitivo, poco imaginativo, simple y poco flexible).
- Dificultades para respetar turnos/reglas.
- Dificultades para entender el concepto de ganar o perder y demostrarlo adecuadamente (indiferencia/falta de interés o reacciones catastróficas).
- Disminuida o inexistente capacidad para iniciar juegos sociales (invitar a pares/adultos a jugar).
- Fallas para responder apropiadamente a las invitaciones de otros a jugar.
- Dificultades para seguir los pasos de un juego secuenciado.

Estrategias y apoyos para incentivar el juego¹²

- Delimitar y crear dentro del aula un área o rincón de juego, para diferenciarla claramente de la zona de "trabajo", donde se disminuyan las distracciones sensoriales.
- Aumentar el interés por los objetos/juguetes, sin perder de vista las particularidades sensoriales del niño (experiencias sensoriales apropiadas y graduadas).
- Partir siempre de los intereses del niño (seguir su liderazgo, unirse a lo que está haciendo y hacerlo interactivo, expandiéndolo). Generar placer lúdico compartido.
- Estimular la exploración y las elecciones del niño (poner una variedad de juguetes a su alcance).
- Exagerar las gesticulaciones faciales y corporales, utilizar variaciones en la voz (tanto tono como volumen) durante el juego, con el objetivo de ser un "compañero atractivo y fiable de juego" para el niño (no entretener sino interactuar).

12. Op. cit.



- Enseñar a usar diferentes juguetes de manera funcional y convencional, recordando siempre que debe resultar divertido y placentero para el niño.
- Diversificar paulatinamente los juguetes/temas para jugar.
- Introducir gradualmente cambios en los juegos, en forma de: problemas a solucionar, interferencias, equivocarse, deshacer. Fomentar la interacción con sus pares a través del juego.

Claves educativas de ayuda

Interacción social

Acompañar “a los estudiantes que tienen Trastornos del Espectro Autista a adquirir entendimiento social requiere instrucción sistemática así como oportunidades de practicar las destrezas en el marco de rutinas que ocurren naturalmente. Las reglas, las historias sociales, escenificación de papeles (*role-playing*) y guiones, las tarjetas y las listas, la ayuda, el modelado y los grupos de amigos son todas estrategias eficaces para enseñar sistemáticamente las destrezas sociales”.¹³



13. T. Bergeson, 2003.

Comunicación y lenguaje

Tomando las ideas de Bergeson (2003), cuando enseñamos a alumnos con condiciones del espectro autista, bien sean verbales o no verbales, es importante no suponer que entienden. Los maestros deben cuidar muy de cerca a cada estudiante para determinar su entendimiento receptivo. Utilizar apoyos visuales y hablar teniendo en cuenta las características del desarrollo. Algunos alumnos requerirán instrucciones simplificadas a uno o dos pasos, mientras que otros necesitarán tiempo adicional para procesar el idioma hablado. Explicitar con claridad instrucciones y direcciones, indicando lo que espera que el estudiante haga, en lugar de decirle lo que no debe hacer. Además, utilizar la proximidad, gestos y ayudas visuales para realzar y aclarar su mensaje hablado.¹⁴



14. Op. cit.

Manejo de emociones

“En las personas con TEA existen diversos materiales que además de favorecer la comprensión de las emociones y creencias también favorecen la interacción con otros sujetos (con los padres, profesores o grupo de iguales), siendo el objetivo de muchos de estos materiales comprender emociones que son básicas para poder prever la conducta en los demás”.¹⁵



Flexibilidad conductual

Las personas con TEA suelen tener una forma de pensamiento bastante inflexible, lo que les produce muchas veces un estado de ansiedad. En este sentido, anticipar cambios conductuales en relación al contexto y a las propuestas educativas se torna indispensable para pensar la metodología de enseñanza-aprendizaje.



15. A. M. Miguel Miguel, 2006.

Ejemplo de una historia social

Guiones dibujados y/o escritos para analizar, interpretar y anticipar las formas sociales de comportamiento adecuadas a diversos contextos. Por ejemplo, abrigarse para salir de compras al supermercado, hacer la cola para pagar, etcétera.

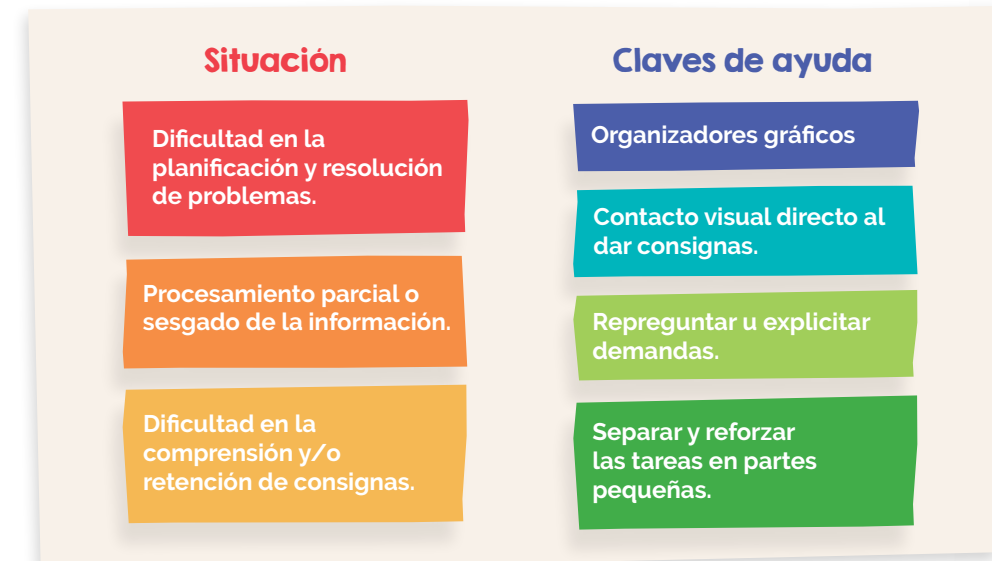


Fuente: Valdez, 2009.

Descripción de la imagen: hay 8 dibujos en blanco y negro con palabras escritas, dispuestos en 2 hileras. Primera hilera de izquierda a derecha: 1) Una señora. Palabra: mamá. 2) Una campera. Palabra: campera. 3) Un gorro y guantes. Palabra: abrigo 4) El piso de una vereda. Palabra: vereda. Segunda hilera de izquierda a derecha: 5) Una persona de perfil con postura de andar. Palabra: caminar. 6) Una góndola con productos y un changuito. Palabra: supermercado. 7) Una botella. Palabra: shampoo. 8) Una persona con dinero y una caja registradora. Palabra: pagar.

Estilos de aprendizaje

“Los estilos de aprendizaje son un concepto que describe los métodos por los cuales las personas obtienen información acerca de su entorno. Las personas pueden aprender a través de ver (visualmente), escuchar (auditivamente) y/o a través de tocar y manipular un objeto (kinestésicamente o aprendizaje práctico). (...) El enseñar en el estilo de aprendizaje del estudiante puede tener un impacto en el que el niño ponga atención o no y procese la información que le es presentada. Esto, a su vez, puede afectar el desempeño del niño(a) en la escuela así como también su comportamiento. Por consiguiente, es importante que los educadores evalúen el estilo de aprendizaje tan pronto como un niño con autismo ingrese al sistema escolar y que adapten sus estilos de enseñanza en relación a los puntos fuertes del estudiante. Esto asegurará que el niño con autismo tenga la mejor oportunidad de éxito en la escuela”.¹⁶



16. S. M. Edelson, 2009.

Secuencia para preparar una torta de cumpleaños



Descripción de la imagen: es una secuencia de 4 dibujos en blanco y negro, con palabras en cada uno, organizada en 2 arriba y 2 abajo. Primer dibujo arriba a la izquierda: una niña sobre una mesa tomando una cuchara dentro de un bol, hay un vaso con algo de contenido y una caja. Palabra: batir. Segundo dibujo al lado, un horno y la niña con una tortera yendo hacia él. Palabra: cocinar. Tercer dibujo: la niña con la torta poniendo bolitas arriba. Palabra: decorar. Cuarto dibujo, la niña poniendo las velas sobre la torta. Palabra: velas.

Fuente: Valdez, 2009.

Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y TIC

Los SAAC son "conjuntos organizados de elementos no vocales para comunicar, que no surgen espontáneamente del desarrollo sino que se adquieren atravesando una fase declarativa de aprendizaje, a través de un aprendizaje formal y deliberado (Tamarit, 1993; Torres Monreal, 2001). La utilización del concepto 'aumentativos', y no solo alternativos, quiere señalar que los sistemas no son necesariamente alternativos al habla, sino que pueden contribuir a favorecer su aparición. Es decir, de ninguna manera el uso de sistemas aumentativos/alternativos va a impedir que un niño hable (...) Muy por el contrario, posibilita la comunicación, y en la medida de las posibilidades del niño y del cuadro que presente, favorecerá el desarrollo del lenguaje verbal".¹⁷

“Los Sistemas Aumentativos y Alternativos son instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o del lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no verbales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales” (Javier Tamarit, 1993).

17. Valdez, 2009.

Como lo establece la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 2: "La comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso".

En este sentido, se constituyen los diversos modos de comunicación como derecho, para relacionarse con otros, para aprender, para compartir, para comunicarse, desarrollar sus capacidades y participar del mundo. Estos sistemas varían en complejidad y utilizan diferentes tipos de recursos según las necesidades y habilidades individuales, tales como:



Sistemas de símbolos, tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales).



Productos de apoyo para la comunicación que incluyen recursos tecnológicos, como los comunicadores de habla artificial o las computadoras personales y *tablets* con programas especiales, que permiten diferentes formas de acceso adaptadas, algunas para personas con movilidad muy reducida, y facilitan también la incorporación de los diferentes sistemas de signos pictográficos y ortográficos, así como diferentes formas de salida incluyendo la salida de voz. También pueden consistir en recursos no tecnológicos, como los tableros y los libros de comunicación.

Estos sistemas requieren estar acompañados por un proceso deliberado de enseñanza (con estrategias y actividades adecuadas para alcanzar objetivos y su sistemática evaluación) y utilizarse en todos los contextos donde el niño desarrolla su vida.

"El proceso de intervención debe empezar por una evaluación de las capacidades, habilidades, necesidades y deseos de la persona, así como de las características, apoyos, demandas y restricciones de su entorno, con el fin de definir

los componentes que va a tener el sistema o sistemas que vayan a resultar más adecuados".¹⁸ Este proceso de evaluación no debe ser puntual sino continuado a lo largo de la vida.

Las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** proporcionan un caudal de recursos y materiales que pueden ser de utilidad para fortalecer las medidas de acceso, aprendizaje y participación. El estudiante con TEA encontrará en las TIC un soporte facilitador de desarrollo y aprendizaje.

Para las personas con TEA, las aplicaciones informáticas en el campo de la educación aportan importantes ventajas, ya que se trata de medios que suelen generar motivación intrínseca resultando atractivos y estimulantes.

Las ventajas de las TIC son:

- Presentan estímulos preferentemente visuales, son predecibles y controlables.
- Facilitan la decodificación de la información de manera concreta y visual, situada en un espacio, a diferencia del lenguaje (que es abstracto, temporal e invisible).
- Admiten un cierto grado de error o por el contrario, presentan funciones de autocorrección.
- Agilizan los tiempos de escritura y proporcionan resultados más gratificantes.
- Otorgan refuerzos inmediatos que favorecen la motivación y la organización de la conducta.

18. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa.

El estudiante con TEA

Su conducta mejora cuando:

- Se favorece un ambiente predecible y estructurado, evitando los cambios de rutinas.
- Se evita la sobrecarga sensorial en el ambiente.
- Se aprovechan sus habilidades visuales para la organización de tareas.
- Se le permite cambiar de actividad o salir de la clase si se muestra ansioso.
- Se observan sus conductas como un modo de comunicación.
- Se lo ayuda explicitando las reglas sociales y escolares de manera clara y concreta.
- Se minimiza la frustración causada por su ritmo de trabajo lento, permitiendo el uso de dispositivos para la escritura.
- Se evitan castigos tales como reducir tiempo de recreo para completar tareas.
- Se anticipan cambios y novedades.

Se relaciona mejor si:

- Se les explica a sus compañeros las dificultades que posee en la interacción.
- Se lo acompaña mediante un aprendizaje deliberado a comprender el comportamiento y las reacciones de los otros.
- Se le proporciona un/unos alumno/s guía/s o compinche/s.
- Trabaja en grupos pequeños.



- En las actividades grupales cuenta con la mediación de un adulto.
- Cuenta con apoyos en momentos o actividades menos estructuradas (recreos, clases de música, plástica, educación física, campamentos).

Aprende mejor cuando:

- Se comprende su perfil de aprendizaje y se aceptan sus limitaciones aprovechando sus áreas de fortaleza.
- Se utilizan sus propios intereses para motivarlo e incentivarlo a nuevos aprendizajes.
- El entorno es tranquilo, estructurado y el estilo, didáctico, directivo y organizado.
- Se utilizan apoyos visuales.
- Se chequea que haya comprendido la consigna.
- Se hacen explícitas reglas tácitas.
- Las tareas son cortas y concretas.
- Se establece contacto visual antes de formular una pregunta.
- Se le provee el tiempo extra necesario para completar una actividad.
- Se evitan preguntas a desarrollar.
- Se priorizan formatos de verdadero-falso, completar blancos o elección múltiple.
- Se permiten apoyos tales como la copia por terceros, material impreso, grabación o el uso de dispositivos para la escritura.
- Se lo motiva con elogios o incentivos concretos.
- Se anticipan debidamente actividades novedosas (excursiones, actos, clases abiertas, festejos, etc.).





- Se utiliza el aprendizaje sin error, minimizándolo para favorecer las oportunidades de éxito.
- Se habilitan tiempos y espacios para regularse.

Siempre que se diseñen e implementen todos aquellos apoyos necesarios, se propiciará el desarrollo pleno e integral del estudiante con TEA, así como un entorno facilitador del aprendizaje.

Procesos de evaluación de los aprendizajes

Los procesos de evaluación deberán contemplar las mismas adecuaciones y estrategias de accesibilidad planteadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, consignadas en el PPI del estudiante. Consisten en evaluar el grado de aprendizaje y determinar si los ajustes y apoyos fueron adecuados para el proceso de aprendizaje del alumno con TEA. Asimismo, requieren diseñar y definir las metas a alcanzar propuestas en el PPI y las metodologías de evaluación a utilizar.

Los estudiantes con TEA necesitan formas e instrumentos diferentes de evaluación que tengan en cuenta sus potencialidades y dificultades. Por ejemplo, su dificultad para la comprensión del mundo social dificulta la administración de pruebas y cuestionarios estandarizados, y orienta hacia el uso de procedimientos variados de evaluación que permitan recoger información sobre su aprendizaje. Asimismo, si se presentan dificultades en cuanto a la escritura, se podrá facilitar la realización de pruebas orales, disponibilidad de más tiempo o de ayudas visuales y cualquier otro formato que facilite la comprensión y la expresión oral y escrita.

Los procesos de evaluación en toda ocasión incluirán registros, observaciones y fundamentaciones, donde participen todos los actores educativos involucrados en la escolaridad del alumno.

En este sentido, se deberán propiciar instancias de revisión de la propia práctica docente e institucional para analizar si los diferentes contextos educativos, apoyos, ajustes y formación favorecen la respuesta educativa más adecuada para los alumnos con TEA. Se deberán propiciar instancias de revisión de la propia práctica docente e institucional para analizar si se está brindando una propuesta adecuada a los alumnos con TEA.

Vínculo familia-escuela

La importancia de profundizar la vinculación entre la familia y la escuela es uno de los ejes prioritarios para que un proceso de inclusión sea exitoso, así como para fortalecer una cultura escolar inclusiva, a partir de la participación activa de las familias.

“Las familias que tienen en su seno a un niño, adolescente o adulto con un CEA, tienen indicadores de estrés crónico significativamente más altos que la población general, por lo que es de fundamental importancia proveer a dichas familias el asesoramiento y apoyos necesarios. Recientemente se mostró que el deterioro de la vida familiar que surge de las dificultades conductuales, de sueño y otras que presentan los niños con CEA, se produce aunque el niño no tenga diagnóstico aún. El diagnóstico debe ir acompañado de un abordaje familiar para manejar esas dificultades y establecer estrategias que reduzcan el estrés de los padres”.¹⁹

“La presencia de altos niveles de estrés en padres de niños con un diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista está ampliamente documentada (Bonis, 2016). Incluso, estudios retrospectivos documentaron la presencia de síntomas de estrés postraumático en este grupo de padres en una tasa de hasta el 20% (Baylot Casey et al., 2012; Roberts et al., 2014)”.²⁰

Por eso resulta fundamental hacer foco en las oportunidades, las fortalezas y la apertura de canales que permitan un entramado de vínculos, que acompañen y promuevan el desarrollo pleno de los estudiantes con TEA.



19. “Consideraciones sobre la importancia de la Detección Temprana de los niños con Condiciones del Espectro Autista (CEA1)”. RedEA.
20. Cadaveira, 2014.

Recursos disponibles

www.redea.org.ar

www.autismodiario.org

www.pictoaplicaciones.com

www.arasaac.org/aac.php

<http://www.educatolerancia.com/diversidad-recursos-educativos/> <http://www.educacontic.es/blog/recursos-tic-para-necesidades-educativas-especiales->

BIBLIOGRAFÍA

Anguiano Suárez, M. E. e I. Tonatiuh Lay Arellano (2017): *Guías para la Educación Inclusiva: Escuela inclusiva y espectro autista*. Publicación hecha por el Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. México. Disponible en: http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/guias/espectro.pdf

Baron Cohen, S. y P. Balton (1998): *Autismo: una guía para padres*. Madrid: Alianza.

Bergeson, T. (2003): *Los aspectos pedagógicos de los trastornos del espectro autista*. Olympia, Washington.

Cadaveira, Matías y Claudio Waisburg (2014): *Autismo. Guía para padres y profesionales*. Buenos Aires: Paidós.

Dos Santos Riesgo, R., Michelín Becker, M., Ranzan, J., Bragatti Winckler, M., Ohlweiler, L. (2013): "Evolución de los niños con retraso del desarrollo y conductas del espectro autista", *Actualización en neurología infantil y Medicina* 1, pp. 16-19.

Edelson, S. M. (2009): *Estilos de Aprendizaje y Autismo*. Salem, Oregon, Estados Unidos: Centro para el Estudio del Autismo.

Grañana, N. (comp.) (2014): *Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista*. Enfoque neuropsicológico. Buenos Aires: Paidós.

Hongdon, L. (2002): *Estrategias visuales para mejorar la comunicación: ayudas prácticas para la escuela y el hogar*. EEUU: Quirkroberts Publishers.

Irarrázaval, M., Borkering, W., Murillo, G. (2005): "Autismo: una mirada desde la psiquiatría de adultos", *Rev Chil Neuro-Psiquiat* 43 (1), pp. 51-60.

Kandel, E.; Jessell, T. y Schwartz, H. (2005): *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.

Martos Pérez, J. (2006): "Autismo, neurodesarrollo y detección temprana", *Rev Neurol* 42 (2), pp. 99-101.

Martos Pérez, J., Rivière, A. (comps.) (2001): *Autismo: comprensión y explicación actual*. Madrid: IMSERSO.

Miguel Miguel, A. M. (2006): "El mundo de las emociones en los autistas. Teoría de la Educación", *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 7, núm. España: Universidad de Salamanca. Salamanca.

Morasso, M. del C., y Duro, E. (coord.) (2004): *Nutrición, alfabetización y desarrollo. Una propuesta integradora a favor de la infancia*. Buenos Aires: UNICEF.

Mulas, F., Hernández-Muela, S., Etchepareborda, M., Abad-Mas, L. (2004): "Bases clínicas neuropediátricas y patogénicas del trastorno del espectro autista", *Rev Neurol* 38 (1), pp.9-14.

Ortiz Alonso, T. (2010): *Neurociencia y Educación. Aportaciones de la Neurociencia a la mejora de la educación*. XIV Congreso de Cooperativas de Enseñanza, Murcia.

Papalia, D., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2009): *Desarrollo humano* (Traducido de la 11ª edición). China: McGraw Hill.

Picardo Joao O., Delmy Miranda De Escobar, A., Escobar Salmerón J., Oliva, H. (2013): *Pedagogía, didáctica y autismo*. El Salvador: Universidad Francisco Gavidia.

RedEA: "Consideraciones sobre la importancia de la Detección Temprana de lxs niñxs con Condiciones del Espectro Autista (CEA1)".

Rivière, A. (1997): *Desarrollo normal y autismo*. Curso de Desarrollo Normal y Autismo.

Shaffer, D. y Kipp, K. (2007): *Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia* (7ª edición). México: Thomson.

Valdez, D. (2009): *Ayudas para aprender*. Buenos Aires: Paidós.

Valdez, D. (comp.) (2016): *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Buenos Aires: Paidós.

Con el apoyo de:



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación