

## UN RETO QUE NOS ENRIQUECE

# LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALUMNOS CON TRASTORNO DE espectro autista (TEA) EN SECUNDARIA

**VICTORIA URZAIZ CELIGUETA Y FÉLIX M. PANIAGUA BAUTISTA**  
 Orientadora educativa del Colegio Ntra. Sra. de la Merced (Tres Cantos)  
 vucla@hotmail.com

El colegio Nuestra Señora de la Merced de Tres Cantos (Madrid) es un centro educativo concertado regentado por religiosas mercedarias y que actualmente acoge a 1.150 alumnos con edades comprendidas entre los 2 y los 18 años. Inició su andadura en esta ciudad en el año 2004 y desde entonces trabaja por afianzar un proyecto educativo preparado para acoger a todos, que apuesta por el crecimiento integral de las personas desde todas sus inteligencias, por una actitud de aprendizaje y búsqueda a lo largo de toda la vida y por el fomento del trabajo en cooperación con los demás. Un proyecto orientado a los resultados académicos, al fomento del valor del esfuerzo, pero principalmente al desarrollo personal y al compromiso con los problemas del entorno desde una visión liberadora, esperanzada, crítica y optimista.

En este diseño educativo la atención individualizada adquiere una dimensión especial que marca el desarrollo diario de las actividades que se programan, así como también sucede con nuestro compromiso por atender a los alumnos con necesidades educativas específicas. Somos centro preferente para alumnos con discapacidad motórica, pero en las aulas conviven también con total normalidad otros que requieren adaptaciones curriculares, metodológicas o de acceso de muy diversos tipos, y que suponen un reto diario, pero también un enriquecimiento constante que nos hace crecer a todos.

En este caso nos vamos a centrar exclusivamente en nuestra experiencia con un tipo de alumnos de Secundaria con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista (TEA).

La intervención educativa, que se inicia desde Educación Infantil, se complica muy especialmente cuando estos alumnos acceden a Secundaria, en primer lugar porque los rasgos identificados desde la infancia se intensifican, sobre todo en las dificultades en la interacción social y en la valoración personal, y en segundo lugar porque existen muy pocos centros de Secundaria específicamente dotados y con profesionales formados para responder a las necesidades que manifiestan. En concreto en la Dirección del Área Territorial de Madrid-Norte de la Comunidad de Madrid, sólo un centro educativo de Secundaria dispondrá de estos recursos a partir del inicio del curso 2012-2013.

En este diseño educativo la atención individualizada adquiere una dimensión especial que marca el desarrollo diario de las actividades que se programan, así como también sucede con nuestro compromiso por atender a los alumnos con necesidades educativas específicas.



Victoria Urzaiz Celigueta.

A modo de resumen, porque este no es el objetivo que nos ocupa, diremos que las alteraciones TEA pueden aparecer en estos aspectos:

**Interacción social recíproca**

- Uso de comportamientos no verbales para regular interacciones sociales: mirada directa, sonrisa social o expresiones faciales.
- Relaciones sociales con iguales: juego imaginativo con iguales, interés por otros compañeros del aula, respuestas a la aproximación de otros, amistades, trabajo en grupos.
- Interés compartido: dirección de la atención o interés en compartir lo que le gusta.
- Reciprocidad socioemocional: uso del cuerpo, expresiones faciales, comprensión del estado emocional de otros.

**Capacidad cualitativa en la comunicación**

- Lenguaje hablado y capacidad para compensar a través de los gestos.
- Juego imaginativo espontáneo o juego social imitativo. Dificultades en la integración de la teoría de la mente.
- Inicio y mantenimiento de intercambios durante una conversación.
- Lenguaje estereotipado o repetitivo.

**Patrones de comportamiento repetitivos, restringidos o estereotipados**

- Preocupación absorbente, intereses muy restringidos.
- Adherencia compulsiva a rutinas o rituales que no son funcionales.
- Manierismos motores estereotipados y repetitivos.
- Preocupación por partes de objetos.
- Intereses sensoriales inusuales: olores, texturas, etcétera.

**Deterioro de las funciones ejecutivas, que tienen una especial incidencia en el ámbito educativo de Secundaria (organización, planificación, previsión, etcétera)**

La detección de alumnos con TEA se lleva a cabo, generalmente, en los primeros años de escolarización, y para ello utilizamos instrumentos estandarizados de cribado, como la escala autónoma (Belinchón, Hernández, Sotillo, 2009) el cuestionario basado en el inventario de espectro autista IDEA (A. Riviére, 1999) o el cuestionario de Autismo en la Infancia (M. CHAT de D. I. Robins *et al.*, 2001). También resulta fundamental la información recogida en sesiones de observación estructuradas en el aula, el patio y otros espacios abiertos como el comedor, entradas y salidas, etcétera, así como la aportada por los padres y por los maestros-tutores. Nuestra labor en un primer momento se circunscribe a la detección de un posible trastorno, el diagnóstico no es competencia del centro educativo, que debe, a través del EOEP o de salud mental, derivar la demanda de evaluación al equipo específico de alteraciones graves del desarrollo.

El centro realiza de forma habitual una labor de vigilancia constante a lo largo de todo el curso y en diferentes contextos con el fin de detectar en posibles alteraciones en la interacción, en la comunicación y en el lenguaje social, indicios de un posible TGD.

Una vez confirmado el diagnóstico, familia y centro educativo, asesorados por el EOEP (Equipo de Orientación Educativa Psicopedagógica) y el equipo específico, toman la decisión sobre la posibilidad de incorporar al niño a un centro preferente con aula específica TGD (Trastornos Graves del Desarrollo). Pero no en todos los casos se considera adecuada esta medida, y se opta porque el alumno continúe escolarizado en su centro, pero con apoyos a las necesidades educativas, sociales y personales que presenta en ese momento.

Finalizada esta primera fase, diseñamos la intervención con el alumno, siempre desde una perspectiva necesariamente sistémica, porque es fundamental que acabe entendiendo la interdependencia de cada uno de los sistemas donde se halla inmerso (tarea complicada, dadas las dificultades derivadas del trastorno). Así trabajamos de manera directa enfocados en la familia, el centro mismo (tratando de contemplar todo el elenco de relaciones y roles que en él se desarrollan) y con el alumno, y teniendo en cuenta el resto de espacios relevantes en su vida.

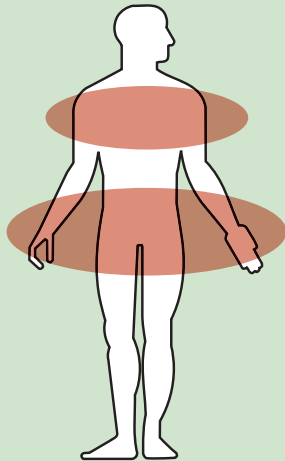
La intervención con la familia es estrecha y constante, a través de la agenda del alumno, teléfono, correo electrónico y abundantes entrevistas en las que con frecuencia participan miembros del Departamento de Orientación y tutores o profesores. En las sesiones con familias a veces se incorporan los hermanos, en respuesta a demandas para afrontar mejor la cotidianidad (distribución de las tareas o la claridad de los roles desempeñados por cada miembro) y para comprender mejor lo que le sucede al hermano. Observamos la importancia de que no sea únicamente una de las figuras del sistema parental la que ponga límites, porque, dada la rigidez de los alumnos diagnosticados con TEA, es posible que si se produce esta situación, el padre o madre que asume solo esta tarea muestre signos de “desfallecimiento” y necesidad de abandonar; algo parecido ocurre con el hijo que centra toda su frustración, ante las necesarias situaciones donde debe ser más flexible en una única figura. Sin embargo, si conseguimos establecer claridad en funciones y roles de cada miembro del sistema, será posible una mayor



Ejemplo de actividad de la agenda

CONDUCTA, PENSAMIENTO Y EMOCIÓN

Cuando y donde	COLEGIO			CASA		
	Clase	Baño	Patio/cambio clase.	Espacios comunes (salón, cocina...)	Habitación (puerta cerrada)	Baño (puerta cerrada)
Adecuado o Inadecuado	I	A	I	I	A	A



En esta actividad explicamos al alumno que tocarse de manera repetitiva o descarada en ciertas partes del cuerpo puede resultar incómodo o desagradable para los otros y por tanto convertirse en un C+, esto derivará probablemente en conductas de rechazo por parte de sus compañeros. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los adolescentes diagnosticados de TEA necesitan, desean y disfrutan el contacto social, a pesar de que necesiten aprender la mayoría de las normas no escritas que este encierra.

planificación y anticipación de situaciones que puedan resultar estresantes para todos. Estas sesiones de trabajo con las familias continuarán mientras el alumno permanezca en el centro.

Ya hemos hecho mención a que estos chicos en Secundaria muestran una especial fragilidad, porque les resulta sumamente compleja la conexión con sus grupos de pares más próximos. Generalmente están inmersos en contextos de pares cuyas relaciones sociales van ganando en complejidad, pero no disponen de recursos personales eficaces y, dado lo restringido y en ocasiones exótico de sus intereses y sus dificultades en la comunicación e interacción social, se les presenta un cóctel difícil de afrontar. Y a esto van unidos los cambios hormonales típicos de su edad.

CONSTRUYENDO ESTRATEGIAS

Una estrategia de uso habitual consiste en que cada alumno elabora junto con su profesional de referencia una agenda. Esta tratará de convertirse en una guía desde donde se van construyendo un repertorio de actividades e indicaciones basadas en las dificultades o logros del día a día y que orienta su desarrollo en diferentes dimensiones: conductual, cognitiva, emocional y relacional. El alumno deberá ser pleno protagonista en su elaboración. No debemos olvidar que estamos hablando de TEA, (Trastorno de Espectro Autista) lo cual nos obliga a individualizar la intervención de manera muy personalizada y adaptada a las características del alumno y sus puntos fuertes y débiles. El formato gráfico facilita que estos alumnos (pero también hemos comprobado que cualquier otro) comprendan más claramente e incorporen las claves que se van a ir transformando en una referencia para la autogestión y valoración de su comportamiento.

Como punto de partida a nivel de comportamiento tomamos como referencia un registro conductual del alumno en los diferentes espacios del centro (aula,

patio, salidas), para después explicarle literalmente en qué consiste el condicionamiento operante de manera sencilla y esquemática.

Elsiguiente paso es hacer un análisis conjunto de cómo esas conductas se configuran como refuerzos o como castigos, e identificar las consecuencias que se puedan estar derivando de su aplicación.

La idea no es imponer las conductas que nosotros, como educadores, consideramos más deseables, sino que el propio alumno piense, valore y elija de manera funcional aquéllas que más le “interesan” en función de los objetivos que se ha propuesto alcanzar. Buscamos que se empodere de su realidad. Este es un objetivo fundamental que vertebra toda la intervención.

En cuanto a lo relacional, las herramientas utilizadas son múltiples, una de las más utilizadas en nuestro centro es el “cómic personalizado”. Su elaboración es muy costosa, casi artesanal, pero las imágenes les resultan motivadoras, sugerentes y muy atractivas, porque ellos son los protagonistas. El cómic nos permite analizar situaciones muy similares a las que se le plantean al alumno, bien porque lo elaboremos nosotros mismos o por analogía de alguno que hayamos seleccionado (en el caso de que no lo realicemos nosotros). El sistema es similar al planteado por Gray (Gray, C., “Historias Sociales”), donde diferentes elementos nos indican diálogo o pensamiento, y permiten la construcción de diferentes situaciones. Proponemos dejar globos de diálogo o pensamiento en blanco para rellenarlos con el alumno y trabajar diferentes aspectos como el saludo, los comentarios hirientes o aquellos que no se adaptan al contexto, por ejemplo.

Con esta actividad ayudamos al alumno a incorporar mensajes verbales del otro, que le piden que deje de emitir una conducta que no agrada. Hacemos hincapié en las consecuencias, la más frecuente es la extinción del contacto social.

Otra actividad interesante es “crear un personaje” conjuntamente con el alumno, y al que se le otorgan características concretas que nosotros iremos guiando de cara a que pueda extrapolar esta experiencia a cuestiones de su vida, por ejemplo, cuando conoce a alguien nuevo. Si vamos mas allá podremos hacer que el personaje viva situaciones similares a las del alumno y que éste pueda valorarlas con nuestra ayuda. Un formato interesante son las historias en la forma que proponía Julio Cortázar, en las que es el lector quien elige el final de la historia. Esto podemos hacerlo planteando al alumno la elección en una historia con diferentes alternativas de comportamiento para las que ya tenemos preparado un final y, de este modo, además de dar un carácter aún más lúdico a la actividad, podremos incidir en aspectos ejecutivos como la capacidad para secuenciar o establecer relaciones de causa-efecto.

En este caso se creó con el alumno a 2-R, un extraterrestre venido de un lejano planeta con serias dificultades a la hora de controlar sus impulsos y saber el cuándo, el cómo y el dónde de ciertos comportamientos. Nos permitió trabajar con el alumno la técnica de autoinstrucciones, reglas de comportamiento social, etcétera.

El aspecto cognitivo, directamente ligado al emocional, es también trabajado en estas actividades (que tratan de dar respuesta a las diferentes dimensiones de la intervención) y en las sesiones individuales con el alumno. De nuevo vamos a apoyarnos en el material gráfico porque estos alumnos, en muchas ocasiones, procesan mas difícil y lentamente la información oral y escrita que la que viene expresada mediante imágenes. La reestructuración cognitiva nos resulta también una herramienta útil ligada a la primera.

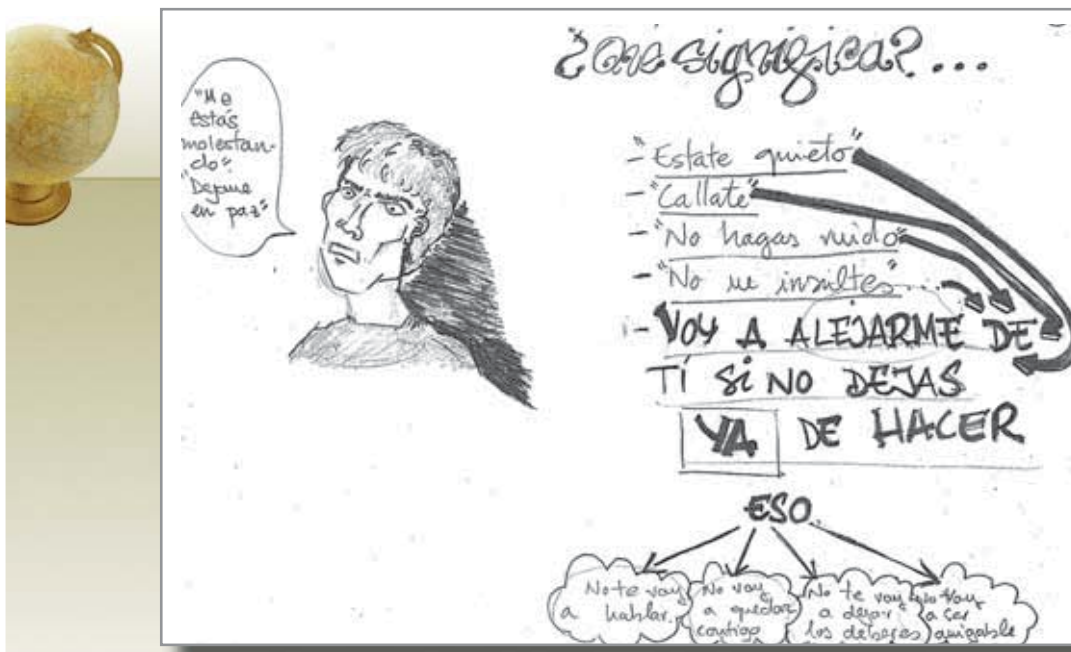
Las “dificultades emocionales” que nos encontramos no son obstáculos fáciles de superar. En muchos casos, la difícil interrelación con sus compañeros durante los años anteriores al diagnóstico unido a la dificultad para la regulación y comprensión de sus emociones y las de otros, pueden aumentar el riesgo de que estos chicos desarrollen trastornos depresivos.

Para nosotros es importante tratar de hacerle sentir competente y valorado a través de los proyectos creativos y el trabajo y sus logros del día a día. Utilizamos en este aspecto, además de los instrumentos ya citados, el trabajo cognitivo y las tutorías con sus compañeros de aula. Se realizan periódicamente y con el objeto de que sean capaces de establecer las contingencias adecuadas con el compañero, sobre todo comprenderle dentro y fuera de su trastorno.

Con algunos alumnos la composición musical o simplemente la interpretación de canciones también se ha convertido en un herramienta de trabajo útil y motivadora. Nos ha permitido por ejemplo que el alumno participe en el proyecto de otro compañero de un ciclo inferior o simplemente relajar la tan común elevada tensión de un viernes, donde están a la vista ya las actividades no guiadas y relacionadas con sus intereses, que a su vez también son necesarias.

### RECURSOS DE ACCESO AL CURRÍCULUM

Nuestro método se basa en partir del campo de interés del alumno para ir acercándonos al desarrollo de otras competencias educativas prescritas en el currículum. Asimismo, tratamos de ampliar esos intereses a otros nuevos desde la analogía, partiendo de alguno muy similar al suyo y separándolo paulatinamente hasta llegar a otro ya diferente del primero. Como ejemplo de algunas de estas experiencias aportamos la desarrollada en el área de plástica por C., un alumno interesado especialmente en el mundo de los personajes de fantasía, héroes y guerreros. Se diseñó un programa a lo largo del curso académico en el que C. se dedicó a generar una baraja de cartas con personajes de fantasía, especificando para cada uno de ellos sus rasgos identificativos, su forma de actuar, sus potencialidades y su papel en el desarrollo del juego. A medida que la baraja se fue configurando, C. fue capaz de trabajar contenidos del currículum del área de plástica, como el movimiento, el color, las formas, texturas, proporciones, trazos y calidad de sus presentaciones.





Aquí tenemos al caballero rey, al mago chino del dragón rojo y al dragón. El hecho de diseñar el juego de la baraja supuso para él una alta motivación y gran esfuerzo de organización (funciones ejecutivas), que se vio compensado cuando todo el centro educativo pudimos disfrutar del juego que había creado.

A. es un alumno especialmente interesado en la mitología, y también, como adolescente que es, en la experiencia del amor. El enamoramiento le llevó a reflexionar sobre sus vivencias y emociones, y también sobre las de las chicas que le gustan. Comenzó a escribir sobre estos temas y pronto adquirió una capacidad extraordinaria para plasmar en poesía lo que sentía y vivía y sus textos nos asombraron a todos, incluido, por supuesto, a su profesor de Lengua Castellana y Literatura. Trabajamos por abrir su campo de interés hacia la lectura de poetas que han escrito al amor, y nos encontramos con que A., comenzó a visitar bibliotecas y a leer a autores que hasta entonces no le habían interesado. Este es uno de los textos escritos por él y que ha quedado reflejado en un pequeño libro que ha ido escribiendo durante el curso.

“Si el fuego es tan peligroso ¿Por qué provocarlo? A veces no nos damos cuenta de que el amor es como el mismo fuego; podemos sembrarlo con la misma facilidad que lo destruimos” (extracto de una presentación acompañada con imágenes).

Un último ejemplo es el de D, especialmente interesado en las maquetas de trenes y los parques de atracciones. Su interés se orientó en el ámbito educativo hacia la construcción de un decorado para la maqueta que estaba construyendo en casa y que ocupaba la gran parte de su habitación. Junto con su padre había generado un sistema de poleas para subir la maqueta al techo cuando no estaba trabajando en ella. El trabajo del decorado nos permitió por una parte ampliar intereses (se generó interés por los castillos y los paisajes de pueblos) se introdujeron conceptos del currículum del área de educación plástica y visual, como el uso del color o la perspectiva, y también pudimos trabajar las funciones ejecutivas (generalmente dañadas) en el planteamiento del proyecto: el alumno secuenció la realización del mismo incorporando posibles horarios y tiempo de dedicación semanal, y trabajó la regulación de la emisión de su respuesta, que pasó a ser más funcional.

Un aspecto importante que hemos observado en este tipo de proyectos es la valoración que vienen haciendo sus compañeros. La escritura de textos amorosos o el dibujo, donde han desarrollado un grado más que aceptable de calidad, ha supuesto un punto de conexión con otros, que interesados por la forma y el contenido de las actividades que realizaban les preguntan, felicitan e incluso participan o se ofrecen a dar una opinión constructiva.

Y así después de esto, y en la reflexión realizada al abordar la elaboración del artículo tras un curso lleno (esperamos) de aprendizajes recíprocos con nuestros alumnos, no deja resonar una pregunta en nuestras cabezas y que a nuestro entender es sobre todo liberadora, no de la responsabilidad, ni de la profesionalidad que debe marcar la intervención, sino de los estereotipos que día a día construimos por economía cognitiva sobre “ellos” y sobre “nosotros”: ¿no será tal vez que todos tenemos la virtud plástica de ser alumnos y docentes? Disfrutamos cada día del trabajo y de la satisfacción de buscar a través de la práctica una respuesta que ya sabemos que es positiva y que nos enriquece a todos. ■

### Para saber más

- ATTWOOD, T. *Síndrome de Asperger: una guía para padres y profesionales*. La puedes encontrar en: <http://es.geocities.com/sindromedeasperger/Informa/articulos/77.htm>
- FEDERACIÓN AUTISMO ANDALUCÍA (2005). *Trabajar con alumnado con síndrome Asperger en Secundaria*. Traducción en español de *Working with an Asperger pupil in secondary schools*. The National autistic society.
- FEDERACIÓN AUTISMO ANDALUCÍA (2005). *Transición de primaria a Secundaria*. Traducción en español de *Moving from primary to secondary school*. The National autistic society.
- MCCLLOUD, S. (2007). *Entender el comic. El arte invisible*. Colección Astiberri-Ensayo.
- MONFORT, M., y MONFORT, I. (2001). *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha Ediciones.
- NAS (1988). *El síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aula. Guía para el aula*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: 2002.