

# GUÍA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDA AL ALUMNADO CON AUTISMO

#### EDITA

Federación Autismo Castilla y León

#### REDACCIÓN

Merino Martínez, M.  
García Pascual, R.

#### REVISIONES

Esteban Heras, N.  
Cuesta Gómez, J.L.  
Gonzalez Campo,  
E., Arnáiz Sancho, J.  
de la Dehesa Valdés, D.

#### ILUSTRACIONES

Laura Esteban Ferreiro

#### DISEÑO

David G. Uzquiza @ MaisonTexas.com

#### ISBN

978-84-692-5671-8

#### Nº REGISTRO

09/91602

#### PATROCINADORES



# ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5	PROGRAMAS ESPECÍFICOS	24
<b>BLOQUE 1</b>		GENERALIZACIÓN	25
MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL		NECESIDADES Y PROPUESTAS CONCRETAS EN EL AULA	26
• Introducción	7	• Interacción social	26
• Marco internacional de apoyo a las personas con discapacidad	7	• Comunicación y lenguaje	27
• Marco nacional de apoyo a las personas con discapacidad	8	• Vulnerabilidad emocional	28
<b>BLOQUE 2</b>		• Flexibilidad conductual	28
CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON AUTISMO	10	• Estilo de aprendizaje	29
• El autismo sin discapacidad intelectual	11	RESUMEN DE NECESIDADES Y PRINCIPALES APOYOS	29
• Características generales de la población con autismo		• Modelo de experiencias educativas en Castilla y León	30
• Sin discapacidad intelectual	12	<b>BLOQUE 4</b>	
• Perfil cognitivo del alumnado con autismo	17	¿QUÉ HACER ANTE EL ACOSO Y ABUSO ESCOLAR EN EL ALUMNADO CON AUTISMO?	33
<b>BLOQUE 3</b>		INTRODUCCIÓN	34
¿QUÉ NECESITA EL ALUMNADO CON AUTISMO?	18	PREDISPOSICIÓN A SITUACIONES DE ACOSO EN EL ALUMNADO CON AUTISMO	34
PAUTAS, MODELOS, ADAPTACIONES Y NIVELES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	19	• ¿Qué hacer desde el centro educativo?	36
• Enfoques y principios de actuación en la intervención con alumnos con autismo matriculados en centros educativos	19	• La otra cara de la moneda	37
• Modelos de Escolarización Educativa para alumnos con autismo	20	BIBLIOGRAFÍA	40
• Ingreso en el Centro Educativo: Primeras adaptaciones	20		
• Adaptaciones en los Centros ordinarios	23		

# PRESENTACIÓN

Desde Federación Autismo Castilla y León (FACYL), en colaboración con el Real Patronato de la Discapacidad, la Junta de Castilla y León, Caja Burgos y Caja Duero, pretendemos promover dentro de nuestra sociedad la sensibilización, el conocimiento y la detección de los Trastornos del Espectro del Autismo (en adelante TEA). Por este motivo desde el 2005 colaboramos conjuntamente las entidades anteriormente mencionadas en la realización de acciones de difusión y en la edición de material formativo.

En el entorno educativo las acciones formativas sobre autismo sin discapacidad intelectual Autismo de Alto Funcionamiento, han supuesto uno de los pilares fundamentales de la Campaña de Sensibilización “Autismo: Conóceme, compréndeme, acéptame”, promovida por FACYL, además de suponer una vía de contacto y comunicación entre el entorno asociativo y el educativo, poniendo de manifiesto el notable interés que desde los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica se tiene en seguir profundizando y comprendiendo a un alumnado que hasta hace pocos años era “invisible”, presentando un comportamiento extraño y con notables dificultades en la relación con sus compañeros.

Los cambios promovidos en los últimos años en legislación educativa han incluido, entre otros, el principio de igualdad de oportunidades y de compensación en educación entre los fundamentos necesarios para el logro de una educación de calidad. En concreto la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad en la Educación, dedica el Capítulo VII del Título I a la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. No obstante, el autismo como discapacidad específica que requiere de numerosas adaptaciones, carece de instrucciones y normativas concretas que amparen las necesidades específicas de este colectivo.

La presente guía pretende ayudarnos a comprender las necesidades educativas de estos alumnos y a concienciarlos sobre la urgencia que tienen de que seamos nosotros, con la capacidad empática que se nos presupone, los que podamos dar respuesta a las necesidades que presentan a través de estrategias sencillas y eficaces que promuevan su acceso a la educación en igualdad de oportunidades.

<sup>1</sup> Utilizamos esta nomenclatura teniendo en cuenta las actuales propuestas de cambio en la definición de los TEA para el DSM-V - DSM-IV-TR. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Ed. Masson, S.A.. Barcelona. 2001.



## BLOQUE I: MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

## INTRODUCCIÓN

Para Brennan<sup>2</sup> *“Hay una necesidad especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje, hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos al currículum (...) o unas condiciones de aprendizaje especiales o adaptadas (...). La necesidad puede presentarse en cualquier punto, en un continuo que va desde la leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno.”*

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Título II “Equidad en la Educación”, y más concretamente en su Capítulo I “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, define a estos como “...los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”. (Artículo 71. 2)

El alumnado con TEA presenta diferentes necesidades especiales que pueden cambiar con mayor o menor variabilidad dependiendo del contexto, de la persona y de las características propias del trastorno. Los alumnos/as con autismo han pasado desapercibidos o han sido malinterpretados durante mucho tiempo, entre otros motivos, porque es un trastorno recientemente incluido en los manuales diagnósticos y también por la dificultad que supone conocer y reconocer las alteraciones y barreras de acceso al entorno educativo de este alumnado; su “ceguera mental” (Baron Cohen)<sup>3</sup> es compleja y, en ocasiones poco evidente para los profesionales de la educación, requiriendo de una alta especialización por parte de los profesionales para su comprensión y adecuada intervención en el sistema educativo.

## MARCO INTERNACIONAL DE APOYO A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Existen diversos organismos que promueven desde el marco internacional los derechos de las personas con necesidades especiales, entre los que destacan la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), integrada a su vez en la ONU.

La ONU en 1976 creó la Carta Internacional de los Derechos Humanos para el desarrollo de un marco legislativo que amparase la igualdad de oportunidades, convirtiéndose en un precedente de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006.

El cuerpo de documentos que sustentan la Carta Internacional de los Derechos Humanos son la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (estos últimos de 1976).

En la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se recogía el derecho a la educación de todas las personas (Art.26.1) y se matizaba: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (Art.26.2), y el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Art.26.3). Estos dos derechos quedaron

<sup>1</sup> BRENNAN, W (1985). *The Curriculum of Special Needs*. London. Open University Press.

<sup>2</sup> BARON-COHEN, N., LESLIE, M. & FRITH, U. (1985): *Does the autistic child have a theory of mind?*. *Cognition*, 21, pp. 37-46.

también reforzados por el Pacto Internacional de Derechos Económicos (1976).

En el Art. 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos se recoge lo siguiente "...la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación...".

En el año 1990, en el marco de la "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje", se aprobaron dos importantes documentos: "La Declaración Mundial sobre Educación para Todos" y "El marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje". En la primera, en su Art.3, se afirmaba: "las necesidades básicas de aprendizaje en las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo" y, en su Art.6, "los conocimientos no se producen en situación de aislamiento...".

En 1994 en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre "Necesidades Educativas Especiales" celebrada en Salamanca, se propuso un marco mundial de atención sobre las mismas, que quedó recogido en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Entre otros, se consensó la eficacia de las escuelas integradoras frente a los modelos educativos segregacionistas, entendiendo que el principio fundamental de las escuelas integradoras implica que todos los niños deben aprender juntos siempre que esto sea posible.

El 9 de mayo de 1996 el Parlamento Europeo adoptó, bajo la forma de Declaración, la **Carta de los Derechos de las Personas con Autismo**. En ella se declara que "las personas con autismo tienen derecho a una educación accesible a todos y apropiada".

La **Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad**, adoptada el 13 de Diciembre de 2006 por la Asamblea General de la ONU y ratificada por

España en 2008, en su artículo 24 establece que los estados deben garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema educativo inclusivo a todos los niveles así como a lo largo de la vida de la persona, mediante profesionales educativos cualificados, con formación en técnicas y materiales educativos adecuados para apoyar a las personas con discapacidad, facilitando en todo momento medidas de apoyo personalizadas.

## MARCO NACIONAL DE APOYO A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Educación Especial ha tenido en nuestro país un amplio desarrollo en las últimas décadas. Contamos con varios marcos legislativos como la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de minusválidos (conocida como LISMI). Esta ley se fue relevante porque en ella se señalaba la limitación de la escolarización en centros de educación especial sólo en aquellas situaciones en las que la integración en el sistema ordinario se considerase imposible.

Con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se puntualizó (Art. 58) la necesidad de que el sistema educativo dispusiese de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales pudieran alcanzar dentro del sistema los objetivos generales para todos los alumnos, a través de las adaptaciones curriculares necesarias y de la disposición de recursos personales y de materiales adecuados. Además en el artículo 37 se planteaba la necesidad de contar con profesionales especializados.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (más conocida como LOE), entre sus principios inspira-

dores destaca “...La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Más concretamente, en Título II. Equidad en la Educación, indica que “las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.” (Artículo 72. Recursos).

El logro de una atención especializada, aún hoy, es un reto. En primer lugar porque todavía existen muchas dificultades para que estos alumnos sean detectados, por lo que algunos de ellos pasarán desapercibidos o simplemente serán percibidos como excéntricos. En segundo lugar porque, aun en el caso de ser diagnosticadas sus necesidades, su forma compleja de interaccionar hace difícil discernir y conocer realmente cuáles son sus necesidades y poder comprender en profundidad la naturaleza de sus adaptaciones en el ámbito educativo, lo que requiere de una intervención muy especializada.



## BLOQUE II: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON AUTISMO

## EL AUTISMO SIN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En 1944 el pediatra vienés Hans Asperger publicó un artículo en el que describió a un grupo de cuatro chicos que presentaban las siguientes características: dificultades en la comunicación no verbal, expresión verbal peculiar, adaptación social pobre, intereses específicos, intelectualización del afecto, torpeza motriz y problemas de conducta. Situó la aparición de los síntomas entre los 2-3 años de edad y observó mayor proporción de varones que de mujeres. A este conjunto de síntomas le puso el nombre de “Psicopatía autista en la infancia / trastorno de la personalidad”.

En 1979 Lorna Wing y Judith Gould definieron el autismo “como un continuo más que como una categoría diagnóstica, un conjunto de síntomas que se puede asociar a distintos trastornos y niveles intelectuales, que en una alta proporción se acompaña de discapacidad intelectual”, acuñando el término Trastornos del Espectro del Autismo, TEA. Dos años más tarde, en 1981 Lorna Wing describiría 34 casos que compartían las características descriptoras del espectro y aquellas descritas por el médico vienés, acuñando para estos casos de autismo que no presentaban discapacidad intelectual el término de “Síndrome de Asperger”.

En el DSM-IV el Síndrome de Asperger forma parte, junto al Trastorno Autista, el Síndrome de Rett, el Síndrome Desintegrativo de la Niñez y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado, de la entidad diagnóstica recogida como Trastornos Generalizados del Desarrollo. Próximamente se publicará la revisión de este manual, el DSM-V. En esta quinta revisión la comunidad científica internacional parece haber consensuado sustituir la entidad de Trastornos Generalizados del Desarrollo por la de Trastorno del Espectro del Autismo, eliminando las sub-

categorías diagnósticas cerradas por diferentes grados dentro del Espectro situando, por tanto, al Síndrome de Asperger en la parte más alta o menos afectada del continuo del “Espectro del Autismo”. Este enfoque diagnóstico dimensional, en lugar de un diagnóstico basado en categorías, busca solventar limitaciones del sistema actual, como la imposibilidad de diagnosticar simultáneamente Síndrome de Asperger y TDHA.

### CARACTERÍSTICAS GENERALES TEA

Las personas con autismo sin discapacidad intelectual asociada muestran algunas dificultades singulares que dificultan su detección y diagnóstico. En muchas ocasiones no se les detectan sus necesidades educativas en el ámbito escolar y familiar por lo tanto no acceden a servicios específicos de apoyo, no reconociéndose su grado de discapacidad, ni sus necesidades de apoyo a nivel formativo, laboral, de ocio y de vida adulta. En la mayoría de los casos esta situación de no reconocimiento se ve agravada al ser confundidos o englobados en otras categorías diagnósticas (trastornos esquizoides, TOC...), lo que conlleva unos tratamientos e intervenciones erróneos y nada beneficiosos para la persona.

Actualmente son las asociaciones de padres de personas con TEA las que están prestando fundamentalmente servicios a este colectivo. Estos servicios, aún minoritarios, prestan un apoyo accesible centrado en todas las áreas vitales de la persona, en un proceso continuado a lo largo del ciclo vital con profesionales especializados.

# CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN CON AUTISMO SIN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

## EN LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

- Entienden la comunicación desde su literalidad y su interpretación del lenguaje es siempre directa y centrada en una situación o aprendizaje único.
- El lenguaje no verbal es un código complejo de interpretar para estas personas, y por ello suelen manifestar una comprensión y expresión alterada del lenguaje no verbal.
- Pueden presentar ecolalias (repeticiones estereotipadas de frases o realización de preguntas de las cuáles ya conocen la respuesta).
- Manifiestan dificultades en las habilidades pragmáticas del lenguaje. En el mantenimiento de una conversación:

1. Tienen un limitado repertorio de temas de conversación
2. Les cuesta respetar los turnos de palabra.
3. Se pueden mover entre los extremos del silencio o la verborrea.
4. Les cuesta prestar atención a los comentarios de los demás.
5. Ofrecen en las conversaciones muchos datos irrelevantes.

- En la mayoría de los casos poseen un lenguaje pedante, formal y preciso:

1. Vocabulario rico y sofisticado.
2. Frases largas y formales.
3. Ausencia de lenguaje sencillo y coloquial.

## Aspectos a destacar

- Lenguaje gramaticalmente correcto.
- Conversaciones con contenido teórico de alto nivel
- Vocabulario amplio y en ocasiones “enciclopédico” sobre algunos temas.
- Gusto por el humor en juegos de palabras.
- Memoria excepcional para los temas de su interés.
- Empleo avanzado de metáforas visuales.

## EN LA RELACIÓN SOCIAL Y EMOCIONAL

- Las personas con autismo sin discapacidad intelectual presentan mayor dificultad en la comprensión y aprendizaje de normas por imitación y en la generalización de éstas a diferentes contextos o con diferentes personas. Las “aparentes” dificultades en su comportamiento social responden, en la mayoría de las ocasiones, a su incomprensión de las expectativas que tienen tanto del contexto como del comportamiento de las personas.

- Pueden manifestar dificultades para comprender reglas y normas sociales, influyendo esto en el juego con otros niños/as o en la adquisición de roles grupales en las diferentes etapas educativas. Una gran mayoría son víctimas de exclusión y acoso escolar, hecho que repercute notablemente en su autoestima y rendimiento.

- Los trabajos en grupo suelen suponer un reto añadido debido a sus dificultades para comprender y compartir las relaciones sociales, comunicar sus intereses y su inflexibilidad en la planificación de las tareas.

- Las dificultades en las relaciones sociales afectan indirectamente a su rendimiento al carecer de los apoyos naturales que supone cotidianamente para cualquier otro alumno contar con los compañeros para resolver dudas, completar el material olvidado o conocer el tipo de examen de una materia.

- Cuando aprenden una norma son excesivamente estrictos en su cumplimiento, lo que en la vida real, puede conllevar numerosas complicaciones, aunque a nivel formal sería una competencia a valorar en muchos contextos.
- Necesitan aprender a mantener la distancia interpersonal acorde al contexto y a la intimidad con la persona.
- Dificultad para entender, expresar y compartir el mundo social (informaciones, pensamientos, experiencias).

#### Aspectos a destacar

- Lealtad absoluta hacia los iguales.
- Ingenuidad, honestidad. Carente de dobles intenciones.
- No discriminan por sexo, edad y/o cultura.
- Dicen lo que piensan independientemente del contexto social.
- Capacidad de mantener su pensamiento a pesar de existir evidencia contraria.
- Capacidad de escucha sin emitir juicios.
- Búsqueda de amigos sinceros, positivos.

#### EN EL COMPORTAMIENTO

- Las alteraciones en la imaginación se hacen especialmente presentes en sus problemas para planificar, anticipar o programar su propio comportamiento.
- Para estas personas resulta extremadamente complejo anticipar o prever las consecuencias de acciones o situaciones con algún carácter novedoso. Un mínimo cambio les puede generar una gran inseguridad, de modo que tienden a demandar o buscar patrones estereotipados o repetitivos que les den seguridad. Cuanto más organizada es la información más se desarrolla su verdadero potencial, pudiendo ser muy buenos en tareas que requieran rutina y concentración (programaciones informáticas, control de calidad, copia de dibujos, memorización de listas...).

- Presencia de rabietas o conductas problemáticas sin que exista un antecedente necesariamente obvio.
- Dificultad para imaginar, planificar acciones para lograr un objetivo o predecir lo que va a pasar lo que limita su capacidad para solucionar problemas o enfrentarse a imprevistos.
- Apego excesivo a objetos o temas de conversación.

#### Aspectos a destacar

- Intereses muy centrados en algunas áreas. Expertos.
- Conocimiento de rutinas y deseo de mantener el orden y precisión.
- Recopilación constante de información sobre temas de interés.
- Fuente de satisfacción cuando los temas de conversación versan en sus intereses.
- Fidelidad a los intereses a lo largo del tiempo.
- Posibilidades de orientación vocacional.

#### EN LA PERCEPCIÓN

- Están muy presentes en este alumnado, principalmente aquellas alteraciones relacionadas con las vías sensorial, auditiva y táctil, pero también pueden presentar una extrema sensibilidad a olores, sabores y/o presiones.
- Escasa o excesiva sensibilidad a determinados sonidos (el roce de un rotulador al colorear), sabores, olores y/o al contacto físico.
- Pueden presentar dificultades para reconocer las caras o interpretar los rasgos faciales y sus expresiones.

#### Aspectos a destacar

- Alteraciones sensoriales, auditivas y táctiles.
- Extrema o escasa sensibilidad a olores, sabores o a la presión.
- Dificultad con los rasgos y expresiones faciales.

### EN EL PROCESAMIENTO GLOBAL DE LA INFORMACIÓN

- Suelen focalizar la atención en estímulos poco relevantes y ser hiper selectivos con sus gustos. Esto dificulta la comprensión de la idea principal de un texto o justifica la preferencia y resistencia al cambio de un objeto, o de una rutina. Así, pueden separar o fijarse en cualidades físicas o de significado irrelevante.

*“Cuando era niña, las palabras eran sonidos, como la TV, como el papel arrugado, el agua, la gravilla. Las palabras eran material sensorial. No tenían uso alguno. Tan sólo estaban ahí” (Donna Williams)<sup>4</sup>.*

- En ocasiones experimentan dificultad para filtrar o atender selectivamente los estímulos, de modo que son percibidos simultáneamente<sup>5</sup> produciendo una sobrecarga sensorial, tensión, ansiedad y dificultades para mantener una adecuada atención y comprensión de las materias.

#### Aspectos a destacar

- Preferencia por el detalle.
- Memoria excepcional para los mismos.

### EN EL ÁREA MOTRIZ

- Normalmente muestran un desarrollo motriz algo torpe fundamentalmente en la motricidad fina, lo que hace que puedan presentar mala letra o dificultades para llevar a cabo tareas sencillas para compañeros de su edad como atarse los zapatos o anudar un globo.

<sup>1</sup> Bogdashina, O. *Percepción Sensorial en el Autismo y Síndrome de Asperger*. Autismo Ávila, 2005

<sup>2</sup> Bogdashina, O. *“Autism and the edges of the Knowns World: Sensitivity, Language and Constructed Reality”*, Jessyca Kingsley Pb, 2010, pág, 53

- En ocasiones presentan estereotipias motoras.
- Puede ser frecuente la fatiga física.
- Las dificultades para la comprensión e interiorización de reglas no explícitas, junto con la torpeza motora, les exponen a sentirse especialmente vulnerables en áreas como la Educación Física.

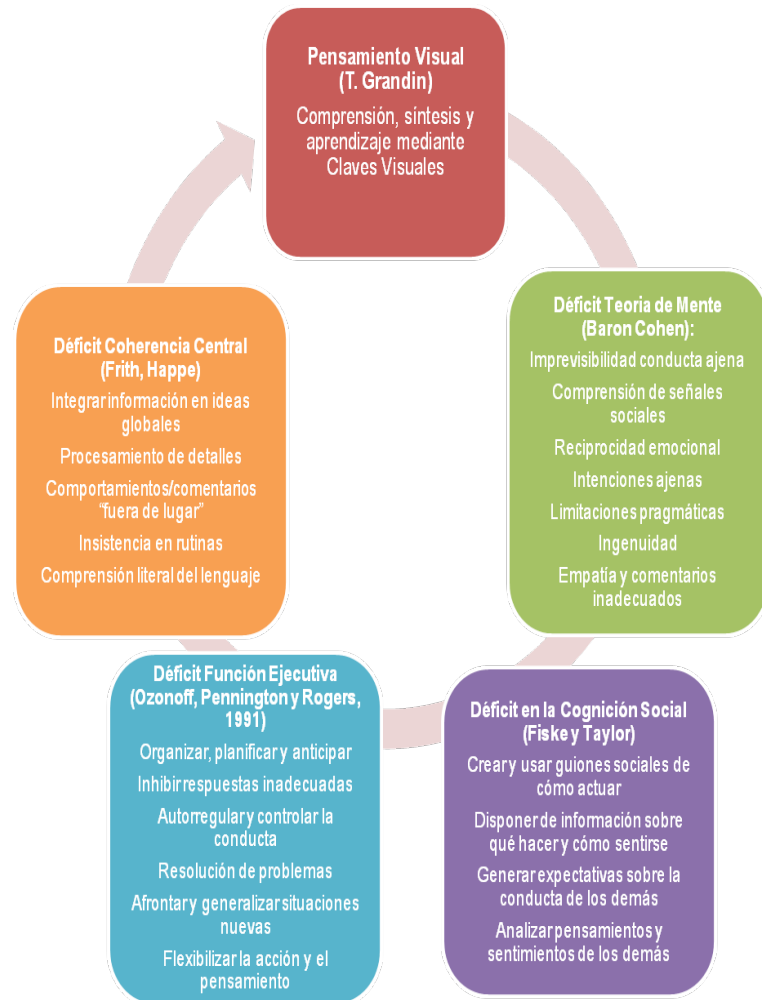
#### Aspectos a destacar

- Torpeza motora, sobretodo en la motricidad fina.
- Pueden presentar estereotipias motoras y fatiga física.

### EN RELACIÓN A OTROS TRASTORNOS ASOCIADOS

- En ocasiones pueden aparecer en la adolescencia problemas de ansiedad y depresión; así como comorbilidad con otras enfermedades como el Trastorno por Déficit de la Atención e Hiperactividad (TDHA), el Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC) y/o alteraciones neurológicas como la epilepsia.

## PERFIL COGNITIVO DEL ALUMNADO CON AUTISMO



## BLOQUE III: ¿QUÉ NECESITA EL ALUMNADO CON AUTISMO?

# PAUTAS, MODELOS, ADAPTACIONES Y NIVELES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

## ENFOQUES Y PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN EN LA INTERVENCIÓN CON ALUMNOS CON AUTISMO MATRICULADOS EN CENTROS EDUCATIVOS

- **Enfoque de visión positiva:** Que guíe todo el proceso. Debemos valorar las habilidades del alumno y las posibilidades del entorno, para que sirvan de apoyo y de punto de partida para superar sus dificultades y puntos más débiles.
- **Enfoque ecológico:** Los aprendizajes se deben realizar en el contexto ecológico, natural, de los alumnos para que se generalicen en todos sus ambientes de actuación
- **Enfoque funcional:** Valorar las necesidades, recursos y apoyos que garanticen que las propuestas sean eficientes ya que el alumno puede ser capaz de reproducir las tareas requeridas sin llegar a la comprensión ni a la aplicación en la vida real de las mismas.
- **Principio de normalización:** Se cumple cuando las adaptaciones que requiere el alumnado con TEA pueden adoptarse por todo el grupo de referencia o bien se integran en la vida diaria de los centros como un apoyo más. Por ejemplo: la utilización de horarios y apoyos visuales o la distribución de resúmenes que organicen las lecciones.
- **Principio ecológico:** Las adaptaciones se deben realizar en el contexto natural, y con los recursos del centro o de la clase. Una adaptación puede ser la creación de círculos de amigos en el grupo clase o el establecimiento de la figura del compañero/a-tutor/a.

- **Principio de significatividad:** Siguiendo este principio es importante comenzar con adaptaciones de acceso antes de promover una adaptación de los contenidos. Un ejemplo sería adoptando medidas como la ampliación y organización externa del tiempo en los exámenes o la formulación de preguntas con un lenguaje conciso que no de lugar a dobles interpretaciones.
- **Principio de realidad:** Es importante plantear objetivos realistas y prioritarios: no se puede llegar a todo a la vez. Algunos objetivos básicos son el aprendizaje de normas elementales en el aula o la sensibilización de los compañeros/as (en el caso de que se estén ocasionando conductas disruptivas).
- **Principio de participación e implicación:** La toma de decisiones sobre la adaptación debe contar con el conocimiento y consentimiento de cuantos vayan a participar de las mismas y, en el caso de los alumnos con TEA, de sus familias y otros profesionales, pues muchas de las adaptaciones pueden requerir una constante coordinación entre los agentes implicados en su educación.

## MODELOS DE ESCOLARIZACIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS CON AUTISMO

### • Escolarización en un grupo ordinario a tiempo completo

Esta modalidad supone su inclusión en una clase ordinaria, lo que implica un seguimiento de la programación común con las adaptaciones, refuerzos y apoyos que precise, permaneciendo en todo momento en su grupo de referencia. La inclusión educativa implica la participación de estos estudiantes en las actividades extraescolares, garantizando su igualdad de oportunidades.

Este nivel de intervención educativa representa el más deseable para este alumnado, especialmente en infantil y primaria, donde los apoyos deben centrarse en aspectos

comunicativos y sociales en el contexto más natural posible, debido a las frecuentes dificultades para generalizar este tipo de aprendizajes en las personas con TEA.

En este sentido uno de los mayores obstáculos con los que se encuentran los centros educativos es la escasez de recursos humanos ya que no disponen de suficientes profesionales para promover los apoyos dentro de las aulas.

• **Escolarización en un grupo ordinario con apoyos en periodos variables**

En esta modalidad el alumno/a desarrolla una parte de la actividad escolar en su grupo de referencia y recibe algún tipo de atención personalizada fuera de ésta. El tiempo y tipo de apoyo será variable y dependerá de los requerimientos que precise el programa derivado de la adaptación de la programación.

Una vez que se ha realizado su entrada en un centro escolar, es necesario elaborar una valoración psicopedagógica individual centrada en sus puntos fuertes y que tenga en cuenta intereses, conducta, sistemas de comunicación, vías de aprendizaje preferente y posibles alteraciones motrices y sensoriales, de modo que se pueda disponer de suficiente información relevante para la realización de una Adaptación Curricular Individualizada (ACI). Estas adaptaciones tienen diferentes grados, siendo consideradas no significativas aquellas adaptaciones que se centran en aspectos de acceso al currículo, y significativas todas aquellas en las que se producen variaciones en el currículo.

Aunque no suele ser muy común en la actualidad, quisiéramos resaltar que los alumnos con autismo poseen un desarrollo que no hace adecuada su escolarización en centros de educación especial aún a tiempo parcial.

Debemos tender a la normalización en los modelos de escolarización y a la obtención de modelado natural del grupo de iguales adecuando los apoyos y las adaptaciones curriculares dentro de los centros ordinarios.

## INGRESO EN EL CENTRO EDUCATIVO: PRIMERAS ADAPTACIONES

Los primeros años educativos de los alumnos con autismo en un centro escolar suelen ser periodos muy complejos. El apoyo educativo que reciban en estas primeras etapas será clave para su posterior desarrollo. Las mejores experiencias provienen del conocimiento del alumno, de sus necesidades y de una programación basada en sus intereses mediante actividades con estructura y con tareas de paso a paso, que proporcionen un refuerzo continuo a los comportamientos adecuados.

APOYOS EN ATENCIÓN TEMPRANA (3 – 6 AÑOS)	
PRIMERAS SEÑALES	
<b>SOCIAL: JUEGO</b>	Desconoce las pautas de juego, fallando en sus interacciones. Por lo que tiende a realizar su propio juego, aislándose y presentando mayor rigidez.
<b>COMUNICACIÓN</b>	Falta de estrategias para comunicarse: Instrumentalización del adulto. Alteraciones prosódicas (habla muy alto / bajo). Comprensión literal. No usa correctamente la pregunta-respuesta. Muy repetitivo.
<b>EMOCIONAL</b>	Umbral bajo de frustración y ansiedad ligados a la falta de comprensión. Estados de hiperactividad.
<b>SENSORIAL</b>	Primeras manifestaciones ante ruidos, olores, sabores, texturas y espacios.
<b>CONTEXTO</b>	Desorientación, incomprensión de los espacios y actividades, provocándole angustia. No sigue las rutinas al no percibir las visualmente, por lo que presenta resistencia al cambio.
PRIMERAS ADAPTACIONES	
<b>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN: Ambiente significativo: predecible</b>	Estructuración espacial: - Diferenciar zonas de trabajo, de juego, de actividad grupal, de cambio. - Material identificado (claves visuales) y ordenado. Hasta que el niño identifica el uso de cada área hay que ser muy sistemático en su utilización y en la realización de las actividades en las mismas.
<b>AGENDA VISUAL</b>	Secuencia de actividades de trabajo con objetos, fotografías o imágenes. Situada en un lugar claro y estable. El alumno aprende a donde tiene que dirigirse para obtener la información de lo que pasa.
<b>ORGANIZACIÓN TEMPORAL: RUTINAS</b>	Realizando las actividades en forma de rutinas apoyadas de información visual garantizamos que el alumno comprenda y aprenda significativamente las mismas. - Rutina de salir/entrar en clase en fila - Rutina de cambio: vestirse/desvestirse - Rutina del baño, de lavarse las manos. - Rutina del almuerzo: poner la mesa - Rutina de la asamblea Los futuros cambios deben anticiparse de forma progresiva
<b>PERSONA DE REFERENCIA: CREANDO EL VÍNCULO</b>	El vínculo proporciona seguridad y comprensión. <i>‘El 90% de los problemas de conducta son dificultades en la comunicación’</i> . E. Carr. La relación positiva con el adulto ayuda a que el niño identifique a la persona a la que puede recurrir en momentos de inestabilidad.
<b>PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE</b>	Apoyado en material real, concreto. Lenguaje sencillo con frases cortas: sólo dar información relevante y necesaria. Lograr la atención del alumno antes de hablar. Apoyar el lenguaje con gestos. Poner palabras en las acciones de los niños. Realizar actividades funcionales, aprovechando el aprendizaje incidental: su iniciativa en contexto real. Utilización de diferentes refuerzos. Refuerzo social siempre presente. Aprendizaje sin error. Encadenamiento hacia atrás para la adquisición de nuevas habilidades Desarrollar habilidades pre-lingüísticas de comunicación: - Atención y acción conjunta: Objeto-adulto. - Sentarse y concentrarse por periodos breves. - Jugar de forma adecuada con los juguetes. - Imitar. - Utilizar gestos y sonidos.

<b>ESTRATEGIAS ESPECIFICAS</b>	<p><b>Atender y sentarse.</b> Compartir sus intereses y dirigir la atención del niño a nosotros (como agentes participes en un interés "común"). Incrementar los periodos en los que el niño interactúa con el adulto e incrementar la frecuencia de los mismos. Incrementar la atención de dichos momentos. Estimular al niño a prestar atención a los sonidos, las voces y los objetos.</p> <p><b>Imitación motora.</b> Iniciar con las acciones del niño hasta que sea consciente de que es imitado. Después realizar una acción para que la imite el niño. En un primer momento sería una imitación con ayudas para posteriormente retirar las ayudas.</p> <p><b>Imitación de lenguaje.</b> Comenzar imitando sus propios sonidos, palabras y canciones. Después vamos variando el ritmo, la entonación, la terminación, para que él las imite.</p> <p><b>Permanencia de los objetos.</b> Jugar con objetos a los que tenga apego, para que entienda que aunque no los vea, están ahí.</p> <p><b>Juego funcional.</b> Explorar y aprender (con ayuda física) las funciones de objetos y juguetes: se toca un instrumento, no se tira; el coche rueda, hace "piiii", se para.</p> <p><b>Juego simbólico.</b> Jugar como si esto fuera... Ej; dar de comer a un muñeco, jugar a que un coche de juguete va por la carretera y suben muñecos en él, coger el mando de la tele y hacer que es un teléfono... etc. Invitarle a disfrazarse de pirata, de brujo, de animales, e invitarle a actuar como si fuera en lo que se ha disfrazado.</p> <p><b>Juegos con iguales.</b> Enseñarle desde pequeños a jugar y relacionarse con los compañeros. Fundamental: el <b>adulto mediador</b> que sirva de modelo y que apoye mediante reglas implícitas, explicando y modelando los pasos.</p> <p><b>Espera de turno.</b> Potenciar la toma de turnos con cualquier actividad de la vida diaria y del juego. Cuando hacemos construcciones, cuando recogemos los juguetes, cuando servimos la comida. Es recomendable reforzar el turno diciendo el nombre de la persona y del niño. Ej: "Rocio", "Miguel", "Ana", "Miguel"...</p>
<b>ACTIVIDADES</b>	<p>Organizar en agendas de trabajo, utilizando claves visuales. Cortar e ir aumentando progresivamente la duración según aumenta la capacidad de atención del niño/a. Claras y sencillas, utilizando una sola clave. Gratificantes, la propia actividad puede servir de refuerzo. Con un principio y un fin claro, delimitado por la propia actividad.</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>Objetivos y tareas ligadas a materiales concretos. De fácil reconocimiento. Manejables. Representativos de la actividad que se les pide. Ordenados y etiquetados dentro del aula. Utilizados con constancia y coherencia y no todos al mismo tiempo. Objetos cercanos: balones, cubos, pintura, plastilina, tteres, burbujas, instrumentos musicales, cuentos.</p>

El cambio a la Educación Básica Obligatoria es un momento difícil para los alumnos con autismo porque:

- Sus habilidades de interacción y comunicación con iguales están menos desarrolladas, presentando inmadurez social, lo que les dificulta relacionarse y hacer amigos.
- Tienen a mantener rutinas y a presentar dificultades en las transiciones que no disponen de anticipación.
- Sus intereses suelen estar muy definidos y de gran intensidad, por lo que los momentos de ansiedad pueden ser frecuentes.
- Su lenguaje aparentemente es correcto aunque presentan dificultades en la pragmática. Hablan demasiado alto, realizando comentarios improcedentes, teniendo una interpretación rígida de las normas.

El objetivo fundamental de esta nueva etapa debe ser la inclusión: la adaptación positiva del alumno en el centro, en el aula y en las actividades que se desarrollen. Mantener un aula estructurada, que proporciona información anticipada de lo que va a suceder durante la jornada escolar, con materiales adaptados y la puesta en marcha de estrategias específicas para estos alumnos facilita esta inclusión.

## ADAPTACIONES EN LOS CENTROS ORDINARIOS

### ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO

- Utilizar material gráfico como láminas, videos, modelos de trabajos terminados, dibujos, entre otros, que le permiten comprender la temporalidad de los eventos, organizar sus acciones en secuencias lógicas, identificar la emoción que le producen las situaciones.
- Apuntarle las actividades que tiene que realizar en su agenda escolar.
- Mostrarle, en forma de dibujos, las normas que están en proceso de adquirir.
- Describirle gráficamente las secuencias didácticas para realizar una actividad determinada.

- Seleccionar libros con ilustraciones, en los cuales se utilice un lenguaje simple.
- Realizar modificaciones directamente sobre el libro de trabajo, sobreponiendo instrucciones, textos más simples o dibujos.
- Recopilar ilustraciones, conceptos y/o mapas conceptuales donde el alumno pueda repasar o fortalecer los conocimientos que está adquiriendo.

### ADAPTACIONES DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO

- Elegir los que le sirven aquí y ahora al alumno.
- Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a un mayor número de situaciones.
- Los que sirven de base para futuros aprendizajes.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus funciones cognitivas: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, flexibilidad, simbolización, para favorecer la autonomía y la socialización.

### ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

- Procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; diaria en lugar de trimestral; basada en la observación en lugar de en exámenes. Pedir respuestas no verbales como: señalar, encerrar, construir, respuestas de hechos y evitar las de juicios, ya que para ellos éstas resulta muy complejas.
- Prepararse previamente el tipo de formato que se utiliza para evaluar al alumno. Cada ficha, tarea o actividad debe tener un solo objetivo, pocos estímulos e instrucciones de tarea. Si el alumno no domina el formato, se perderá en la forma y no se centrará en el contenido. Se le debe dar un ejemplo inicial de la tarea o ítem a evaluar.

**Necesidades identificadas en el estudio “Personas con Síndrome de Asperger: Funcionamiento, detección y necesidades”<sup>6</sup>**

- Adaptaciones curriculares para responder a las posibles dificultades y estilos peculiares de aprendizaje (en la metodología, objetivos, formas de evaluación...).
- Desarrollar objetivos curriculares que persigan el establecimiento de relaciones interpersonales.
- Promover los apoyos naturales que proporcionan los propios compañeros/as.
- Adecuar la intensidad de los apoyos a las necesidades individualizadas y a la etapa educativa.
- Ampliar las funciones del apoyo educativo para que no abarquen sólo el apoyo académico.
- Intensificar la acción tutorial, especialmente en ESO.
- Orientación y asesoramiento a las familias en los cambios de etapa y en los cambios de centro.
- Información y ayuda a las familias, desde el centro, para abordar las dificultades del hijo/a.
- Elaboración de un censo de los alumnos con TEA en las distintas etapas educativas que facilite la planificación y provisión de servicios.
- Acciones orientadas a una política más clara sobre la educación de las personas con autismo por parte de la Administración Educativa. Esto supone tomar posición de forma explícita (normativa), al menos sobre:
  - Atención a la diversidad.
  - Formación de los profesionales.
  - Políticas de inclusión.
  - Provisión, organización y funciones de los apoyos necesarios.
  - Propuesta curricular.
  - Competencias y responsabilidades de los diferentes servicios de la red de orientación.
- Refuerzo de los mecanismos responsables de velar y supervisar que las condiciones educativas que se proponen para estos alumnos se cumplan
- Poner en marcha un plan de prevención del acoso escolar
- Formalizar y generalizar grupos de planificación para la transición etapas
- Desarrollar en cada universidad planes específicos de acción de acogida

<sup>6</sup> Belinchón Carmona, Mercedes, Hernández Rodríguez, Juana María y Sotillo Méndez, María. (2008). “Personas con Síndrome de Asperger: Funcionamiento, detección y necesidades”. Madrid: Centro de Psicología Aplicada de la UAM, Confederación Autismo España, FESPAU y Fundación ONCE.

Desde nuestra experiencia, ratificamos todas estas necesidades y exponemos la importancia que tiene disponer de un marco legal explícito y que contemple los apoyos específicos para los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo a lo largo de todos los posibles itinerarios educativos (incluyendo apoyos en todos los Programas de Cualificación Profesional Inicial, modalidades de FP, Bachillerato y Universidad, además de fomentar apoyos lo más inclusivos posibles en infantil, primaria y ESO).

## PROGRAMAS ESPECÍFICOS

La introducción del concepto de continuo propuesta por Wing en los 80 generó un cambio en el trabajo y abrió la puerta a que los profesionales del “autismo” aprendan, no desde las hipótesis sino desde la observación, el análisis funcional y el propio testimonio de las personas de todo el “espectro”. La conciencia de que una mayor comprensión del Trastorno conlleva a una práctica más específica y ajustada a las necesidades reales de las personas con TEA, subyace bajo la “cultura del autismo”, que busca desarrollar a todas las personas en función de sus propias metas, ilusiones e intereses.

El mayor conocimiento de los TEA además ha facilitado el desarrollo de intervenciones y programas más específicos para el trabajo con las personas con autismo sin discapacidad intelectual.

**CUADRO RESUMEN DE INICIATIVAS Y PROGRAMAS ESPECÍFICOS**

Área	Ayudas específicas
Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias y habilidades pragmáticas de la conversación.</li> <li>• Intervenciones sociocomunicativas dentro de Programas de Habilidades Sociales.</li> <li>• Intervención en contextos naturales. División TEACCH. <i>"More Than Words"</i>. Sussman, 1999. (Atención Temprana). <i>"What do you say, What do you mean"</i>.</li> </ul>
Social y Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Role-playing, feed-back, modelado, ensayos conductuales, de habilidades sociales.</li> <li>• Guiones e historias sociales. C. Gray.</li> <li>• Círculo de amigos.</li> <li>• Programas de habilidades sociales específicos:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baker, 2003.</li> <li>• Murdock y Khalsa, 2003.</li> <li>• Gutstein y Sheely, 2003.</li> </ul> </li> <li>• Adaptaciones de los programas:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• PEHIS, Monjas, 2003.</li> <li>• PCA, Verdugo, 1997 (incluye Programa de habilidades de Orientación al Trabajo - POT).</li> </ul> </li> <li>• Reconocimiento y predicción de emociones. Howlin, Baron-Cohen, y Hadwin, 1999.</li> <li>• En la mente I y II- Monfort.</li> <li>• Enseñar a leer la mente, Baron-Cohen.</li> <li>• Habilimen, Programa de Desarrollo de Habilidades Mentalistas en Niños Pequeños, Saiz Manzanares y Román Sánchez, 2010.</li> <li>• Programas informáticos:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gaining face. Attwood, 2000.</li> <li>• Emotion trainer. Silver y Oakes, 2001.</li> <li>• Facial cues test. Matsumoto y Ekman, 1995.</li> </ul> </li> </ul>

**Flexibilidad Conductual y Cognitiva**

- Técnicas de autocontrol y resolución de problemas.
- Anticipación y Estructuración: Ayudas visuales.
- Historias sociales. C.Gray.
- Conversaciones en forma de historieta. C. Gray.
- Apoyo Conductual Positivo.
- Análisis Funcional de la Conducta.

**Generalización**

- Trabajo conjunto.
- Utilización de agenda para comunicar objetivos comunes.
- Coherencia entre el profesorado y objetivos comunes y específicos.

## GENERALIZACIÓN

La interpretación del mundo para una persona con autismo es fragmentada y literal.

*La profesora de matemáticas, ha pedido a toda la clase que siempre lleven el libro de ejercicios y que lo saquen encima de la mesa al comienzo de la sesión. La profesora de conocimiento del medio no lo ha pedido explícitamente porque “lo da por supuesto”. Javier saca siempre el libro en matemáticas, pero no así en conocimiento del medio que cada día parece esperar a que se lo pida directamente la profesora.*

En el ejemplo, Javier aprende normas, patrones y protocolos asociados a una situación, contexto y persona, diferenciándola de otras similares, porque su concepto de “similar” o “diferente” no está suficientemente definido. En el contexto educativo, cada clase, cada alumno/a, cada profesor/a y cada aula son universos diferentes. Para que haya una generalización de aprendizajes, esos universos han de coordinarse y enviar las mismas normas y protocolos de actuación al alumno/a.

- Situaciones educativas específicas y concretas que favorezcan la generalización de los aprendizajes.
- Aprender en contextos naturales.

## NECESIDADES Y PROPUESTAS CONCRETAS EN EL AULA

### INTERACCIÓN SOCIAL

**Situaciones más comunes reflejadas en el aula:**

- Dificultad de entender las reglas de la interacción social, cuando y cómo intervenir en el aula.
- Puede ser naif (infantil e inocente). Interpreta literalmente lo que se le dice.
- Dificultad en “leer” las emociones de los otros.
- Carece de “tacto”.
- Problemas con distancia social.
- Dificultad de entender las “reglas no escritas”, pero cuando las aprenden las aplican rígidamente, dificultad en la flexibilidad.

**Para compensar estas situaciones debemos ayudar a los alumnos a:**

- Aprender que su comportamiento puede influir de una manera socialmente aceptable.
- Aprender a relacionarse con los demás en diferentes situaciones y contextos.
- Aprender a conocer y comunicar las emociones y pensamientos propios, así como comprender los de los demás.

**Claves de ayuda**

- Proporcione expectativas y reglas claras de comportamiento.
- Explícite las reglas de la conducta social: qué demanda la situación y cómo actuar.
- Enseñe a obrar recíprocamente con historias sociales, modelado y actuando en papel.
- Eduque a sus compañeros a responder a la inhabilidad en la interacción social.
- Utilice otros niños como guías de qué hacer.
- Proporcione la supervisión y la ayuda para el estudiante en los tiempos libres o recreos.
- Utilice un sistema del compinche o del círculo de amigos para horas no-estructuradas.
- Enseñe al estudiante cómo comenzar, mantener y acabar un juego o una conversación.
- Enseñe la flexibilidad, la cooperación y compartir.
- Estructure grupos de habilidades sociales.

## COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

**Situaciones más comunes reflejadas en el aula:**

- Tendencia a hacer comentarios irrelevantes que pueden interrumpir.
- Tendencia a hablar sobre un tema y sobre el discurso de otros.
- Dificultad de entender un discurso complejo, seguir una secuencia de órdenes y entender palabras con doble sentido o múltiple significado.

**Para compensar estas situaciones debemos ayudar a los alumnos a:**

- Aprender a entender y a reaccionar a las demandas comunicativas del aula.
- Aprender habilidades de comunicación funcionales de la vida real.
- Potenciar la finalidad interactiva en las conversaciones, el compartir gustos e intereses.

• Aprender a iniciar y mantener intercambios conversacionales con los demás, ajustándose a las normas básicas que hacen posibles tales intercambios (contacto ocular, expresión facial, tono, volumen...). La ausencia o escasez de contacto ocular es bastante común en estas personas, y al contrario que en el resto de sus iguales, esto no representa una muestra de desinterés. Algunos trucos para fomentar el contacto visual es el entrenamiento progresivo en el que se les enseñe primero a mirar u observar la nariz o los labios, para posteriormente centrar la atención en los ojos del interlocutor. No obstante no debe imponerse o exigirse que nos mire continuamente a los ojos, pues esta tarea puede exigir una enorme concentración y resultarles desmotivador si se les reprende continuamente por ello.

• Adaptar el tono o las expresiones faciales es enormemente complejo. No obstante lo ideal sería que los docentes hicieran explícitas sus emociones a través del lenguaje verbal, para facilitar a los estudiantes con autismo “captar” la información no verbal.

**Claves de ayuda**

- Aplicar las Historias sociales (Gray, 1994) a problemas con habilidades de la conversación.
- Enséñele cuales son los comentarios apropiados.
- Enseñe y practique en grupo habilidades conversacionales.
- Enseñe reglas y señales del turno y a contestar, interrumpir o cambiar el asunto.
- Utilice las conversaciones grabadas en audio y videos, identifique señales no verbales y su significado.
- Explique las metáforas, bromas y las palabras con doble significado.
- Dar la información relevante simplificada o escrita.
- Introduzca pausas en las explicaciones para comprobar que ha entendido.
- Limite sus preguntas verbales al número que el estudiante puede manejar.

## VULNERABILIDAD EMOCIONAL

### Situaciones más comunes reflejadas en el aula:

- Puede tener dificultades para hacer frente a las demandas sociales y emocionales de la escuela.
- Fácilmente estresado debido a su inflexibilidad.
- Tiene a menudo autoestima baja.
- Puede tener dificultad en tolerar sus propios errores (poca resistencia a la frustración).
- Puede ser propenso a la depresión.
- Puede tener rabietas inesperadas.

### Para compensar estas situaciones debemos ayudar a los alumnos a:

- Si se quiere lograr que desarrollen una mejor implicación en el aula hay que **tener en cuenta sus puntos fuertes y sus intereses específicos**. Sus intereses específicos suelen ser muy visibles y estar recogidos en los informes de valoración del propio centro o de centros externos (asociaciones, gabinetes) a los que acuda el alumno/a. Las recompensas por un trabajo bien hecho serán comprendidas por ellos siempre que se tengan en cuenta sus intereses y gustos, que pueden ser muy diferentes a los de su clase (los dinosaurios, los trenes, los mapas, la astrología...). Ofrecer la posibilidad de que consulten un libro o que hablen al final de la clase de su tema de interés, puede ser enormemente beneficioso para ellos/as.
- Aprender habilidades de autocontrol, relajación y espera.
- Formar un autoconcepto positivo y fuerte.

#### Claves de ayuda

- Fomente sus puntos fuertes.
- Proporcione la alabanza positiva y diga al estudiante qué es lo que ha hecho mal y el porqué.
- Enseñe al estudiante a buscar ayuda cuando esté confundido.
- Enseñe las técnicas para hacer frente a situaciones difíciles y para soportar la ansiedad.

- Hágale ensayar las estrategias o conductas sociales aprendidas.
- Proporcione las experiencias en las cuales la persona pueda tener otras opciones.
- Utilice sus intereses como recompensa o en las explicaciones.
- Ayude al estudiante a entender el comportamiento y las reacciones de los otros.
- Desarrolle un clima empático y comprensivo en el grupo clase.
- Utilice las ayudas del compañero tales como sistemas del amigo-apoyo y el grupo de compañeros colaboradores.
- Enseñar alternativas a los cambios.

## FLEXIBILIDAD CONDUCTUAL

### Situaciones más comunes reflejadas en el aula:

- Insistencia respecto a las rutinas, resistencia a los cambios.
- Gama restrictiva de intereses.

### Para compensar estas situaciones debemos ayudar a los alumnos a:

- Anticipar los cambios y el pensamiento divergente.
- Enseñar alternativas de comportamiento ante los cambios.
- Ampliar sus intereses y a compartir los intereses de los demás.

#### Claves de ayuda

- Prepare al estudiante para un probable cambio cuando sea posible.
- Utilice los cuadros, los horarios y las historias sociales para indicar cambios inminentes.
- Limite su insistencia en preguntas perseverantes sobre un tema.
- Establezca firmemente las reglas en el aula, pero también proporcione al estudiante la posibilidad de hablar de sus propios intereses.
- Incorpore y amplíe sus áreas de interés en otras actividades y tareas.
- Fomente el pensamiento divergente: soluciones alternativas y válidas ante los cambios.

## ESTILO DE APRENDIZAJE

### Situaciones más comunes reflejadas en el aula:

- Dificultad para la planificación y solución de problemas, problemas de comprensión y dificultad en la comprensión de conceptos abstractos.
- Centrarse en detalles poco significativos no captando las ideas principales de la situación y/o tarea.
- Parecer distraído y tener tiempos de atención más cortos en tareas no elegidas

# RESUMEN DE NECESIDADES Y PRINCIPALES APOYOS

### ¿Qué necesita una persona con TEA en el entorno escolar?

Anticipación y Estructuración

Motivación y Atención

### Claves de ayuda

- Empleo de claves visuales: horarios, agendas.
- Conocimiento previo del entorno: fotos, vídeos.
- Establecimiento de rutinas.
- Organización en el aula: materiales y estructuración. Secuencias para el desarrollo de las clases: esquemas y resúmenes.
- Utilización supervisada de agenda escolar.

- Explicaciones secuenciadas paso a paso atendiendo a diferentes vías de aprendizaje (visual, auditiva...).
- Ubicarlos en las primeras filas.
- Proporcionar apuntes y modelos de examen de forma previa.
- Utilizar un código de colores o señales visuales para recalcar la importancia de los temas explicados.
- Control del ruido ambiental: cubrir patas de sillas y mesas con felpa, reducir y prevenir el volumen del timbre.

### ¿Qué necesita una persona con TEA en el entorno escolar?

Normas en el aula:  
Coherencia con las normas

Área de descanso y Relajación

Exámenes

### Claves de ayuda

- Explicaciones explícitas y por escrito o en claves visuales.
- Utilización de guiones sociales.
- Establecimiento de contratos de conducta y comportamiento.
- Sistema de refuerzo de Economía de fichas.
- Coherencia en la aplicación de las normas en todo el grupo clase.

- Ofrecer recreos alternativos en la biblioteca o en salas de juegos de mesa...
- Permitir que salga con antelación o en momentos puntuales del aula.

- Utilización de calendarios visuales en el aula que expliciten fechas de entrega o exámenes.
- Proporcionarles previamente los modelos de examen y las pautas para su realización siguiendo los criterios secuenciados y descritos por el profesor/a.
- Preguntar u observar si tiene todo el material necesario para llevar a cabo el examen.
- Cuidado especial en la redacción del examen: lenguaje preciso y sencillo.

- Anticipación de toda la información posible: visitar a través de Internet (Google maps, Google Earth).
- Listado escrito de todo lo que necesite, horarios, comida, ropa, ropa de repuesto.
- Elaboración de un dossier con fotos o imágenes de las actividades y visitas.
- Fomento del apoyo de un círculo de amigos para garantizar su inclusión en las actividades.
- Utilización de guiones sociales para responder a imprevistos.
- Realización de una tarjeta con datos personales, teléfono de los padres...
- Establecimiento de un horario de llamadas.

### RECUERDA

- No asumir que ha entendido simplemente porque exponga la información recibida.
- Concretar la presentación de nuevos conceptos y del material abstracto.
- Potencia sus puntos fuertes.
- Utilice aprendizaje basado en la práctica (ejemplos) en lo posible.
- Utilice organizadores gráficos, apoyo visual (resúmenes, esquemas, mapas).
- Ser claros y precisos con las instrucciones para la realización y la entrega de trabajos, utilizando calendarios en el aula.
- Mediar, si existen problemas de conducta, mediante contratos y economía de fichas.
- Separar las tareas en pasos pequeños o presentárselas bajo diferente formatos.
- Facilitar instrucción directa y ejemplos.
- Poner ejemplos de lo que se requiere.
- Utilizar estrategias (subrayados) para ayudar al estudiante a tomar notas, organizar y categorizar la información.
- Evitar la sobrecarga verbal, largas explicaciones.
- Promover valores de convivencia con el grupo/clase a través de tutorías.

## MODELO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN CASTILLA Y LEÓN

Las asociaciones de Castilla y León llevan muchos años valorando e interviniendo con personas con autismo sin discapacidad intelectual, con sus familias y con el contexto en el que se encuentren inmersos atendiendo a las diferentes situaciones y necesidades que van marcando las diferentes etapas vitales (atención temprana, ámbito educativo, sanitario, ocio y tiempo libre, actividades extra académicas, ámbito laboral y transición a la vida adulta).

La coordinación con los centros educativos se ha ido ampliando hasta convertirse en una coordinación prácticamente cotidiana. El asesoramiento, la formación a docentes, las reuniones de planificación de actuación ante situaciones complejas, como la orientación vocacional o el acoso escolar, la resolución de problemas de conducta en el aula o la preparación para cambios de etapa o

tipo de escolarización, son algunas de las demandas más frecuentes que tenemos de los centros. En este sentido, vamos a describir algunas de las muchas actividades que consideramos fundamentales para favorecer la inclusión de este alumnado.

### La sensibilización con iguales

La sensibilización se organiza en el grupo clase, en el grupo nivel y en los centros educativos para que puedan comprender y ser sensibles a la discapacidad social de los alumnos con autismo, desde una perspectiva de aceptación y de comprensión.

### PASOS EN EL DESARROLLO DE UNA SENSIBILIZACIÓN EN TORNO A UN ESTUDIANTE CON AUTISMO:

1. Petición desde el centro educativo.
2. Consentimiento de la familia.
3. Información y Consentimiento del alumno con autismo.
4. Se le da al alumno la opción de estar durante la sesión de sensibilización o no, y se tiene en cuenta el deseo o no de que se haga explícita mención a su trastorno.
5. Delimitación de las condiciones ambientales, estructuración del aula, número máximo de participantes.  
(En este sentido es necesaria un aula libre de estímulos, con una acústica sin reverberaciones y con la clase distribuida en forma de "U").
6. Petición si se estima apropiado por parte del centro de consentimiento informado, firmado por las familias para grabar la sesión.
7. Se distribuye un sociograma entre todos los jóvenes asistentes.
8. Se inicia una reflexión sobre convivencia escolar: se utilizan cuentos o material audio-visual específicamente desarrollado.
9. Se introducen las características del autismo sin discapacidad intelectual a través de rol playing y lluvia de ideas sobre las diferentes formas de sentir, expresarnos y ordenar el mundo.
10. Se promueven medios de expresión de quejas, dudas o situaciones puntuales de conflicto o incompreensión del compañero con Autismo.
11. Se explican las conductas.
12. Se explicitan necesidades de apoyo natural.
13. Creación de un círculo de amigos (apoyo para diferentes actividades y contextos).
14. Reflexión y puesta en marcha de un plan de actuación, si procede, para seguir las medidas adoptadas (círculo de apoyo, buzón de quejas...).
15. Fin de la sesión.

El principio ético por el que se guía toda intervención en sensibilización es garantizar el respeto absoluto a las decisiones, emociones y demandas de la persona con autismo. Estas intervenciones tienen en cuenta los sentimientos de la persona, parten de un conocimiento profundo de sus necesidades y conductas y dan un trato personal y especializado.

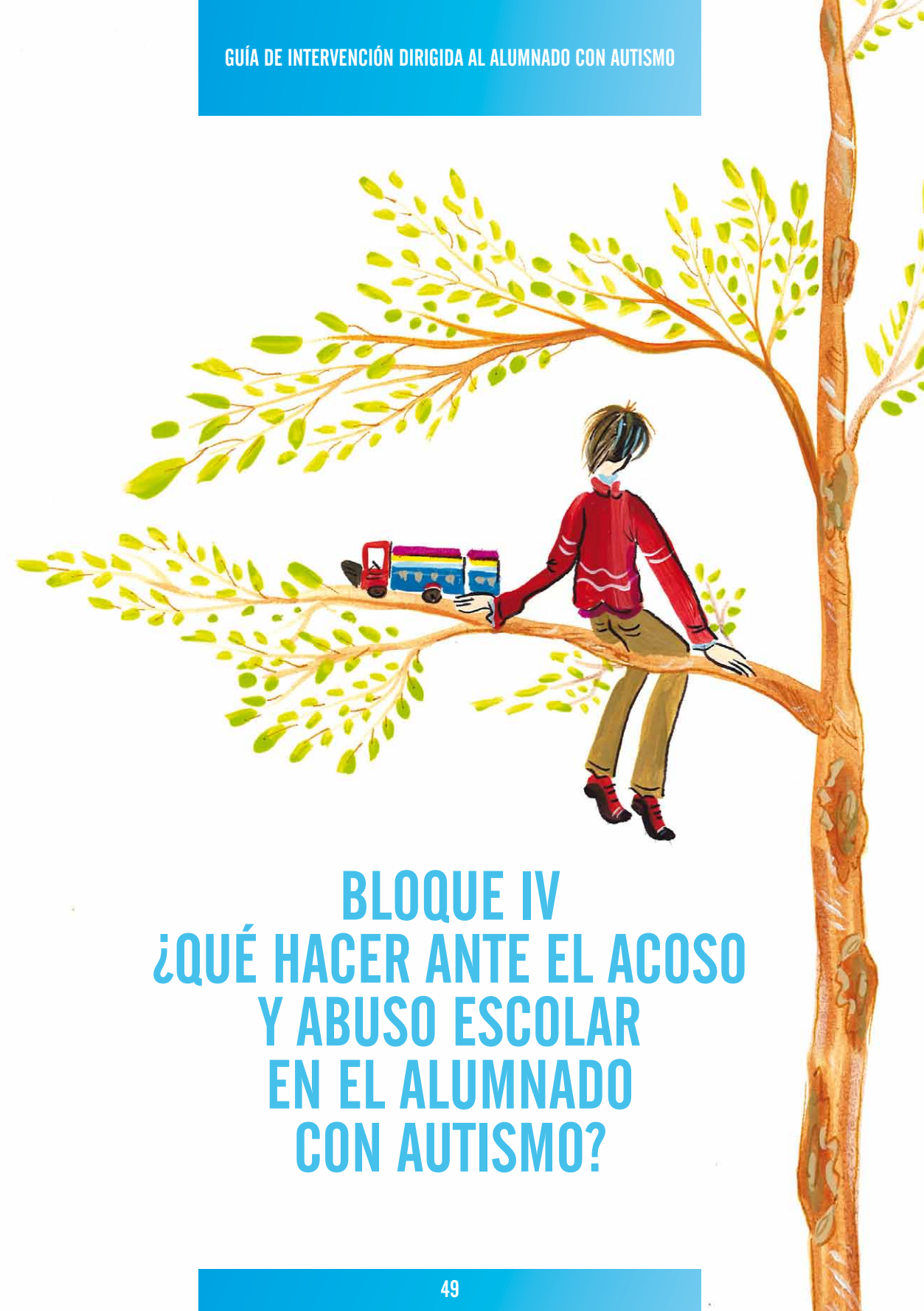
La realización de estos talleres de “sensibilización” revierte en beneficio de todos los estudiantes y, en ocasiones, ha propiciado el clima oportuno para que se expresen y den a conocer otras situaciones de victimización escolar que permanecían ocultas, permitiendo vías de intervención eficaces con toda la clase.

#### Asesoramiento e información compartida

En muchas ocasiones los conflictos en los que se encuentra la persona con autismo pueden parecer situaciones que ha provocado ella por seguir a alguna persona de una forma inadecuada, o manifestar una conducta excesiva ante situaciones que parecen normales en las situaciones informales que se dan dentro del entorno escolar. Sin embargo, esas situaciones revisten en general graves dificultades en la comprensión de las expectativas y sentimientos de los otros.

No es raro que puedan parecer o incluso adoptar actitudes en las que molesten reiteradamente a los compañeros, pero estas actitudes por parte de este alumnado no implica el deseo de herir, ni existe una relación asimétrica en la que la persona con autismo tenga o ejerza más poder (Rugby, 2002).

El asesoramiento y trabajo conjunto (familia, profesional especializado, centro educativo) produce intervenciones exitosas que redundan en el beneficio del grupo clase y en especial del alumno/a con autismo.



## BLOQUE IV ¿QUÉ HACER ANTE EL ACOSO Y ABUSO ESCOLAR EN EL ALUMNADO CON AUTISMO?

## INTRODUCCIÓN

Las situaciones de acoso y abuso escolar representan un reto para el actual sistema educativo en todos los países. El bullying se define como una acción repetida de abuso u opresión de una persona que tiene mayor poder sobre una que no tiene tanto (Farrington, 1993), o como un sistemático abuso de poder (Smith y Sharp, 1994). Los componentes actitudinales, conductuales y emocionales del acoso implican un deseo de herir o hacer daño mediante una actuación perjudicial en la que existe un desequilibrio en el poder de la relación, repetición, el disfrute por parte del agresor y una sensación de opresión por parte de la víctima (Rugby, 2002).

A pesar de que existen diferentes estudios que analizan la frecuencia y prevalencia de situaciones de acoso en diversos países, que representa entre un 5% y un 38% de experiencias de acoso en chicas y entre un 6% y un 14% en chicos, el número de estudios sobre la prevalencia de situaciones de acoso en alumno/as con autismo y de alumnos con discapacidad en general es mucho menor. Estos datos nos indican la necesidad de realizar más estudios debido a su especial vulnerabilidad para ser victimizados, en torno al 75% (Little, 2001) y el 95% (Little, 2002).

Una cuestión importante cabe ser planteada e interiorizada a la hora de intervenir en las situaciones de acoso persistentes con el alumnado con autismo: ¿cómo personas con dificultades para comunicar sus emociones, para relacionarse con los demás y comprender las situaciones sociales, los sentimientos y los pensamientos (Frith y Hill, 2004), y que necesitan una extrema predictibilidad en el ambiente y en el comportamiento de los otros, responden ante la aleatoriedad de la violencia y la extrema dificultad para comprender y defenderse de las agresiones?

En los estudios existentes sobre bullying y alumnos/as con necesidades educativas especiales se plantearon algunas de las variables que les predisponían a vivir situaciones de victimización, como son la menor competencia social

(Whitney y cols, 1992) y tener menos amigos (1991). Estas razones también pueden explicar el mayor riesgo de victimización en la población con TEA (Roekel y Scholte, 2010). Las dificultades para atribuir estados mentales, pensamientos, creencias a los demás (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), para iniciar y mantener conversaciones, comprender los dobles sentidos, las bromas, ironías e intereses, y los comportamientos estereotipados (Haq y Le couteur, 2004) hacen que sean percibidos por sus iguales como objeto de burla y suponen factores de vulnerabilidad ante el acoso y rechazo de sus compañeros/as.

## PREDISPOSICIÓN A SITUACIONES DE ACOSO EN EL ALUMNADO CON AUTISMO

“Un niño con Autismo es fácilmente marginado por su forma de pensar y actuar singular; también son el centro de burla y humillación por sus reacciones ante situaciones concretas. A la creencia de un “código de niños” responden sin saber muy bien si pedir ayuda a un profesor, por miedo a recibir más abusos. Parte de la responsabilidad es de los profesores que simplemente les dan a los “matones” una advertencia ligera, en lugar de tomar medidas severas como una expulsión. Los profesores deben dar a cada alumno una orientación sobre el respeto mutuo y de aceptación a personas diferentes” Maxime Loonatic (persona con autismo de 21 años)

Las situaciones de acoso se vivencian con una gran carga de ansiedad por las personas que las padecen, atribuyendo intenciones o motivaciones específicas a los acosadores. Sin embargo este “ponerse en el lugar del otro” para imaginar qué es lo que piensa, o cómo actuará, es una herramienta de la que no disponen las personas con autismo por si solas.

El entorno escolar, la familia y los apoyos de intervención en habilidades sociales son imprescindibles para evitar el acoso escolar, así como dar los apoyos emocionales e instrumentales necesarios para mejorar el clima escolar y la integración con sus compañeros. La educación en valores, el desarrollo moral y el respeto son pilares fundamentales del aprendizaje y se deben potenciar desde una postura de compromiso, comprensión e implicación social.

La persona con autismo puede aceptar las bromas pesadas, sin saber diferenciar si efectivamente se trata de bromas o no. Esto se debe a que no comprenden lo que sucede o entienden esa aceptación como vía para sentirse integrados. Su honestidad y dificultad para entender engaños o mentiras les hace especialmente susceptibles a los mismos. No entienden por qué son rechazados, pero saben que lo son y requieren de nuestra ayuda para manejar las emociones y destrezas que les ayuden a ser aceptados.

Puede llevar mucho tiempo que un estudiante con autismo aprenda a comunicar los problemas de relación que tiene en el colegio. En ocasiones ni tan siquiera los identifica, por lo que la ausencia de quejas les mantiene durante períodos prolongados sin protección, y esta situación va aumentando en su gravedad y consecuencias con el paso del tiempo, por lo que se debe priorizar la vigilancia desde el entorno escolar.

#### Señales que alertan que un alumno con autismo pueda estar sufriendo acoso

- Se pueden acrecentar los problemas de sueño.
- Aumenta el acné e incluso pueden llegar a tener dificultades en el control de esfínteres.
- Aumento en la presencia de taquicardias y crisis de ansiedad.
- Presta menos atención y es más desorganizado con sus pertenencias, apuntes.
- Se muestra decaído o dice cosas negativas sobre sí mismo.
- Aumentan las conductas desafiantes en contextos en los que él mantiene el control. Rompe cosas en casa, vuelve a manifestar rabietas, obsesiones.
- Se niega a quitarse la mochila en clase o a separarse de sus pertenencias.

En un estudio realizado en la comunidad de Madrid (Hernández, Van der Meulen, del Barrio, 2006) se analizaron las consecuencias que para el alumnado con autismo tenían las experiencias de acoso con respecto a su rendimiento escolar y su autopercepción. Entre los efectos que ellos identificaban como más habituales existía una disminución en la concentración y en el interés por los estudios, inseguridad, sentimientos de rechazo y ansiedad. En este mismo estudio encontraron que, a diferencia de otros estudiantes, ellos sí denuncian el maltrato, aunque coinciden con sus iguales en que no se producen actuaciones eficaces para mejorar la situación.

Es imprescindible tener especial cuidado con las siguientes situaciones:

- **Intimidaciones verbales o físicas.** Insultos, motes, rumores, peleas, rotura o robo de objetos...
- **Intimidaciones psicológicas.** Amenazas, coacciones, llamadas telefónicas, mensajes, grabaciones en vídeo...
- **Utilitarismo y humillación.** La exhibición de conductas como bajarse los pantalones, tirarse por el suelo, dar dinero, correr sin sentido... puede ser entendida como provocaciones, sin embargo es probable que estén sujetas a las demandas de algunos de sus compañeros/as.
- **Exclusión y rechazo social.** Limitar las posibilidades de integración, aislarle y evitar la participación del alumno en juegos, grupos de trabajo, experiencias colectivas, ignorar...
- **Abuso.** Algunas de las situaciones de acoso a las que están más predispuestos estos jóvenes son la aceptación de ofertas de amistad con intención explícita de inducir a error ("soy tu amigo si me das todos tus juguetes"), la realización de actividades que los demás evitarían (por ejemplo, recoger siempre las pelotas, dar siempre a la comba...), la aceptación de órdenes que tienen como objeto la burla ("bájate los pantalones..."), se les intenta convencer de que los abusos son para su propio bien (cf. Taylor. J) y se les convence. Es especialmente importante prestar atención a posibles situaciones de abuso sexual en estos alumnos, así como su equivalente en las redes (grooming).

- **Cyberbullying.** Grabaciones de móviles colgadas en Youtube, engaños a través de webcam, insultos o fotos colgadas en las redes sociales

## ¿QUÉ HACER DESDE EL CENTRO EDUCATIVO?

Existen algunas vías para la detección de situaciones de acoso, como la elaboración de sociogramas, pero sin duda lo más importante es la observación, sobre todo en aquellos contextos menos estructurados como los recreos, los trabajos en grupo o las clases de educación física.

Para las personas con autismo tomar la iniciativa para agregarse o formar un grupo es verdaderamente complejo, sin embargo tienen sus preferencias y los profesores pueden conocerlas fácilmente. Así, existen situaciones concretas desde las que se puede favorecer la inclusión:

### 1. En situaciones de trabajo en grupo

El docente puede preestablecer los grupos e incluir a la persona con autismo en un grupo en el que se vaya a sentir cómodo.

### 2. Estructuración de los recreos

Favorecer la participación de los alumnos/as en juegos de grupo con normas sencillas y en los que todos tengan un protagonismo homogéneo (Ej. Las sillas, el pañuelo, corro de las patatas). Explicar previamente por escrito y de forma muy clara las normas.

### 3. Estructuración de los cambios de clase

Se puede encargar al alumno/a una función específica que determine su actuación en ese momento. (Borrar la pizarra, cambiar el calendario...)

### 4. Evitar preguntas que comprometan a los alumnos/as

Ej: ¿quién ha tirado esa tiza?. La persona con autismo puede ser siempre quién responda, generando reacciones de hostilidad y desprecio desde el grupo clase, cuando simplemente es su honestidad la que responde, teniendo dificultad para anticipar las consecuencias sociales.

**5. Sensibilización al grupo clase** utilizando diversas herramientas adaptadas a la etapa educativa. A través de juegos o cuentos en infantil y primaria<sup>7</sup>, y de películas y cómics en ESO y BACH<sup>8</sup>. La sesión ha de ser llevada a cabo por un profesional especializado. La sensibilización y convivencia cotidiana se ha de realizar de un modo continuo a través de las materias o áreas transversales.

**6. Sistema de normas rígido** y establecer reuniones con todas las partes implicadas. En este sentido el Gobierno de Canarias ha editado diversos documentos y guías de actuación. Algunos de los aspectos que recalcan es la importancia y gravedad de las situaciones de acoso, explicando que es fundamental no minimizar las quejas, evitar el enfrentamiento directo entre la persona que sufre y quienes lo agreden, así como evitar reuniones con las familias en el mismo día...<sup>9</sup>

**7. Mediación escolar** que permita acercar al alumno con autismo a un grupo de iguales. Se selecciona aquel en función de los gustos e intereses del alumno con autismo. El profesor supervida la integración.

## LA OTRA CARA DE LA MONEDA

En ocasiones los compañeros/as y el profesorado perciben al estudiante con autismo como un acosador. Esto puede deberse a sus déficit en empatía y habilidades so-

<sup>7</sup> Merino Martínez, M. Esteban Ferreiro, L. "Luis el maquinista" Federación Autismo Castilla y León, 2009.

<sup>8</sup> Petter Næss "Mozart y la Ballena"; Nic Balthazar "Ben X"; Bill Watterson "Calvin y Hobbes".

<sup>9</sup> Guía para el profesorado sobre Acoso Escolar: detección, identificación, intervención y prevención  
[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docsup/guia\\_acoso.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docsup/guia_acoso.pdf)

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/pagina.asp?categoria=2600>

Cuatro pasos: Guía Práctica para ayudar a los jóvenes a superar el acoso escolar.

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/programaico/Profesorado/CuatroPasosacosoescolar.pdf?categoria=2600>

ciales que pueden provocar diversas situaciones molestas para el resto de los compañeros/as. Un listado con algunas de las quejas que se suelen manifestar a este respecto es el siguiente:

1. Quiere imponer sus juegos y no respeta las normas.
2. Siempre nos sigue “se nos pega” y no nos deja en paz.
3. A veces tiene comportamientos agresivos por nada.
4. Reacciona de forma violenta ante las normas.
5. Insiste en colocar su silla y su mesa ocupando mi espacio, aunque me golpee o me pise con las patas.
6. Me sigue a todas partes, incluso cuando voy al baño.
7. Siempre se chiva a los profesores/as.
8. Los profesores/as nos castigan “por su culpa”.

En muchas ocasiones estas quejas no se hacen explícitas o están sujetas a malas interpretaciones y provocan resentimiento y una actitud negativa en la aceptación por parte del grupo y de los docentes del joven con autismo. Algunas de las posibles soluciones son las siguientes:

1. Permitir que todos los alumnos/as se expresen de forma anónima y sin ser juzgados a través de un buzón de quejas (puede ser una caja de zapatos reconvertida) en algún punto de la clase.
2. Escuchar a todas las partes implicadas por separado y explicar a cada una de ellas las motivaciones y sentimientos de las otras.
3. Ser explícitos con la persona con autismo al explicar-le cuál es la interpretación de sus compañeros/as de su conducta, siendo tajantes si efectivamente está teniendo un comportamiento acosador (por ejemplo persiguiendo a una chica/o que le gusta) y ofrecerle una conducta adecuada para solucionar el conflicto (por ejemplo pedir disculpas y delimitar de forma estricta cómo debe acercarse sin molestar o cómo debe reaccionar).
4. Plantear alternativas en los tiempos grupales o comunes como juegos guiados, partidas de ajedrez, permanencia en la biblioteca o en el aula de informática.

5. Permitir que elabore sus quejas sobre ruidos o comportamientos molestos de los compañeros a través de un diario y cambios en el ambiente.

*“Mi experiencia fue mala, aunque hubo momentos buenos y mis mayores problemas han sido las relaciones con los compañeros, pues ellos me veían como una persona rara y no me entendían, me hubiera gustado que me entendiesen y me hubieran apoyado más. Cuando tenía que hacer un trabajo en grupo o una actividad en grupo o por parejas en educación física siempre me quedaba solo y eso me hacía sentir mal. También se han aprovechado de mí y en ocasiones me he llevado la bronca por algo que hicieron otros. Los profesores tampoco me entendían porque a veces iban demasiado rápido y yo no me enteraba de las explicaciones o no me daba tiempo a escribir cuando dictaban algo. En los recreos, casi siempre estaba solo a mi aire y bueno lo prefería porque no me gustaba estar con los compañeros, siempre armaban alguna y seguro que luego me comía yo el marrón así que mejor me alejaba, pero me daba igual porque siempre decían que había sido yo y a mí no me creían no se porque les parecía raro. En algunos recreos me quedaba en clase aunque no estaba permitido. Me hacían muchas bromas, me escondían la mochila, los libros e incluso me robaron la cartera en un despiste y en clase siempre hacían algo y acababa en el pasillo por culpa de otro. Algunos compañeros/as sabían lo que pasaba pero nunca decían nada, claro que yo no era el único que tenía ese problema. Siempre me estaban “chinchando”, yo intentaba pasar de ello pero llegaba un momento que explotaba y no sabía que hacer porque nadie me ayudaba. Me han hecho de todo: escupirme, quemarme con un cigarrillo, etc. En las excursiones siempre me sentaba solo en el autobús y había de todo, bueno yo intentaba pasármelo lo mejor posible. Siempre estaba con miedo por lo que podía pasar y me sentía inseguro. No había nadie en quien pudiera confiar pues siempre venían con buenos modales pero al final me hacían algo.*

*Me parece que los profesores se deberían involucrar más en estos casos y no solo ir, dar la clase que les toca y marcharse como si nada, aunque a ellos también les toca aguantar lo suyo y no es nada fácil. Hay personas que necesitan más atención que otras porque tienen problemas y si todos ponemos de nuestra parte les sería de gran ayuda”*

Estudiante con autismo, 26 años.

## BIBLIOGRAFÍA

- Hablando del acoso escolar para fomentar las relaciones entre iguales. Comunicación XIII Congreso de AETAPI. Sevilla, 2006.
- Guía para el profesorado sobre Acoso Escolar: detección, identificación, intervención y prevención [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicacione/docsup/guia\\_acoso.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicacione/docsup/guia_acoso.pdf)  
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/pagina.asp?categoria=2600>
- Cuatro pasos: Guía Práctica para ayudar a los jóvenes a superar el acoso escolar.  
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/programaico/Profesorado/CuatroPasosacosoescolar.pdf?categoria=2600>
- Artigas, J et al. (2004) “Un acercamiento al Síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica”. Asociación Asperger España.
- Grandin, T. (2006) “Pensar con imágenes: mi vida con el autismo”. Alba Editorial
- Merino Martínez, M. Esteban Ferreiro, L. (2009) “Luís el maquinista”. Federación Autismo Castilla y León.
- Padrón Pulido, P. (2006) “Asperger en el Aula. Historia de Javier”.
- Segar, M. (2005) “Haciendo frente a las dificultades: Una guía de supervivencia para personas con Síndrome de Asperger”.



Paseo de los Comendadores, s/n  
Edificio Socio-Sanitario Graciliano Urbaneja  
09001 BURGOS  
Tel. 947 26 89 93