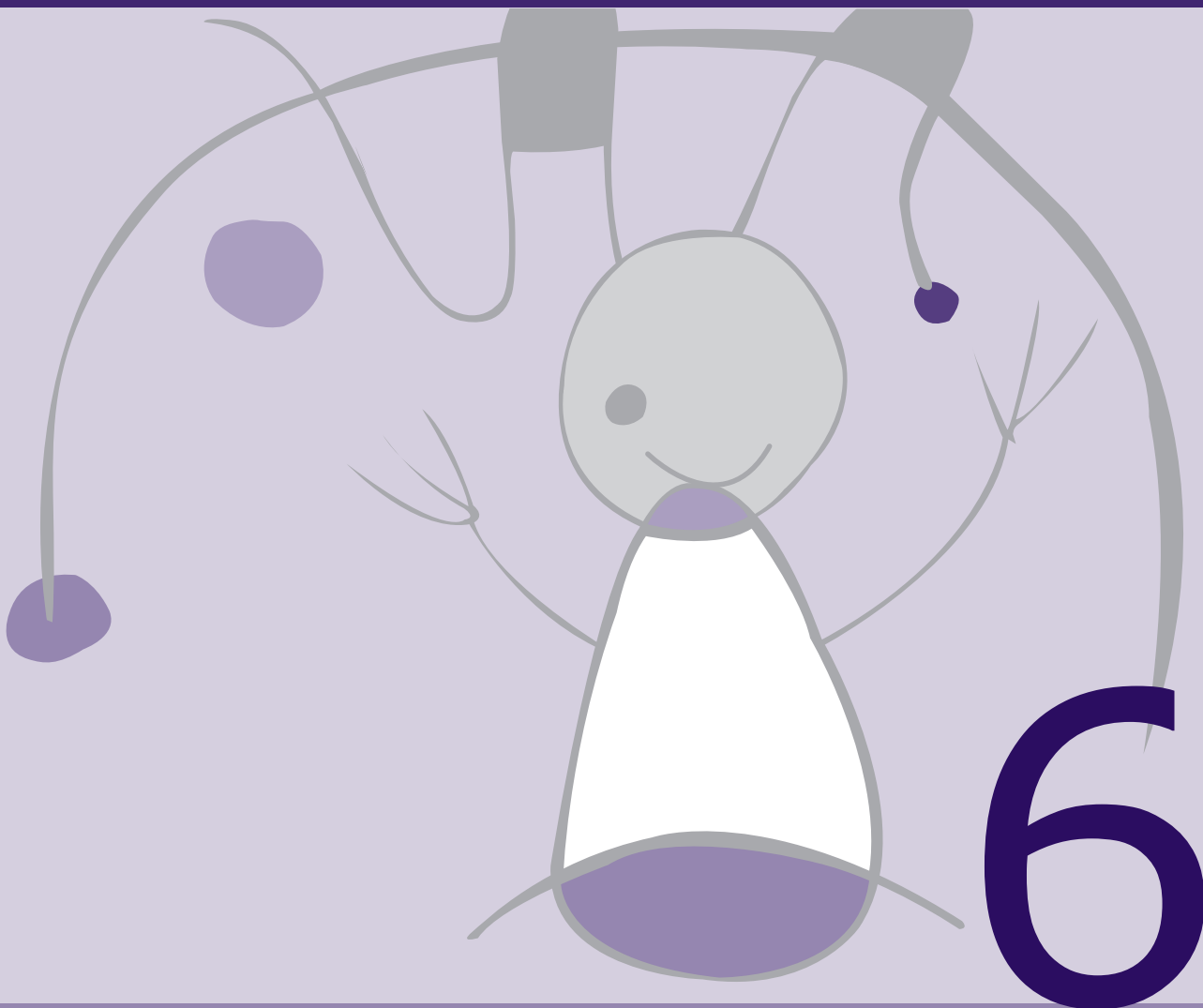


GUÍA DE APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO:
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN PARVULARIA




NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS AL

autismo



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL
UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL
UNIDAD DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Ministerio de Educación
Unidad de Educación Especial

COORDINADORA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Paulina Godoy Lenz

COORDINADORA NACIONAL DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Jimena Díaz Cordal

EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Unidad de Educación Especial
Unidad de Educación Parvularia
Fundación HINENI

PRODUCCIÓN DE TEXTO

Juanita Espíndola
Soledad González Serrano

EDICIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA

Débora Barrera Mardones
Soledad González Serrano
Alida Salazar Urrutia

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

KDiseño

IMPRESIÓN

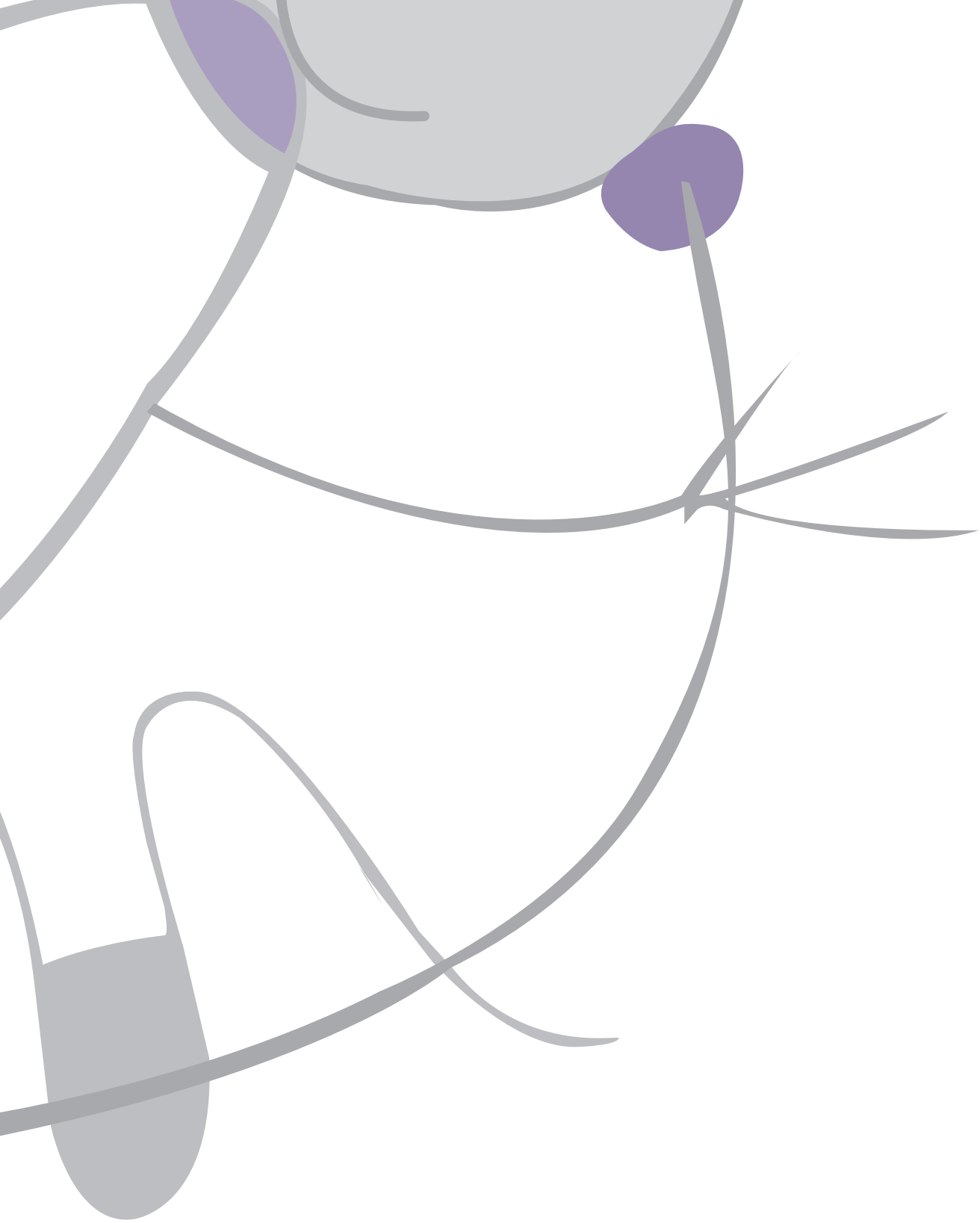
Editorial Atenas Ltda.

ISBN: 978-956-292-209-8

Primera Edición, Santiago de Chile, Diciembre, 2008

INDICE

PRESENTACIÓN	05
PRIMERA PARTE	
1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA	07
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué son los trastornos del espectro autista? 07 ▪ ¿Cuáles son las características del autismo? 08 ▪ ¿Porqué se habla de trastornos del espectro autista? 10 ▪ ¿Qué se debe conocer para favorecer la participación de niños y niñas con trastornos del espectro autista en la educación parvularia? 13 ▪ ¿Cuál es el origen o causas del autismo? 15 ▪ ¿Cuáles son los factores que es necesario tomar en consideración para la integración escolar? 16 	
2. SUGERENCIAS PARA LA DETECCIÓN, DERIVACIÓN E INTERVENCIÓN TEMPRANA	20
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué indicadores permiten detectar la presencia de trastornos del espectro autista? 20 ▪ ¿Qué hacer ante la sospecha de que un niño o niña pueda presentar autismo? 23 ▪ Consideraciones sobre las necesidades educativas especiales de los niños y niñas que presentan autismo. 24 	
SEGUNDA PARTE:	
1. RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA NIÑOS Y NIÑAS QUE PRESENTAN NEE ASOCIADAS A TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA	28
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo preparar el contexto educativo para dar respuestas de calidad a la diversidad y a las NEE? 28 ▪ ¿Cómo trabajar con las familias para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas? 32 	
2. ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	35
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criterios generales para el diseño de la respuesta educativa 36 ▪ Respuestas educativas específicas para los alumnos y alumnas con autismo: 37 ▪ Orientaciones técnico-pedagógicas para trabajar con niños y niñas de 0 a 3 años 46 <ul style="list-style-type: none"> Ámbito personal y social 46 Ámbito comunicación 47 Ámbito relación con el medio natural y cultural 49 ▪ Orientaciones técnico-pedagógicas para trabajar con niños y niñas de 3 a 6 años 51 <ul style="list-style-type: none"> Ámbito formación personal y social 51 Ámbito comunicación 53 Ámbito relación con el medio social y cultural 55 	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	59

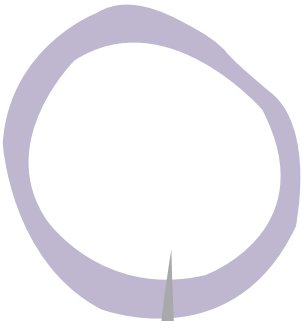


Presentación

Para poder avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva, que responda a la diversidad de necesidades educativas de todos y todas sus estudiantes, incluidos los que presentan discapacidad, se precisa, además de potenciar las condiciones que favorecen los procesos educativos en la escuela común, identificar las barreras que existen en el propio sistema educativo para el aprendizaje y participación de todos y de todas.

Con este propósito la División de Educación General pone a disposición de las comunidades educativas el material: **“Guías de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia”**, con el cual se espera no sólo ampliar el conocimiento y comprensión de las NEE, asociadas a discapacidad o dificultades específicas, que presentan algunos niños/niñas, sino que fundamentalmente contribuir a facilitar y enriquecer la respuesta educativa para todos los niños y niñas del nivel de educación parvularia.

División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC)



PRIMERA PARTE

1. Características generales de los trastornos del espectro autista

¿Qué son los trastornos del espectro autista?

El autismo fue descrito en 1943 por el Dr. Leo Kanner -quien aplicó este término a un grupo de niños/as ensimismados y con severos problemas de índole social, de comportamiento y de comunicación-, sin embargo, recién en 1980 fue considerado por primera vez como entidad nosológica independiente, con el nombre de Autismo Infantil. Posteriormente, en 1987, se lo deja de denominar autismo infantil para nombrarlo como hoy día se conoce: **Trastorno Autista**. Con este cambio de nombre se trata de eliminar la idea de que el autismo es una alteración exclusiva de la infancia y se encuadra en un nuevo grupo de trastornos de inicio infantil: los Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Los Trastornos Generalizados del Desarrollo comprenden una serie de trastornos neurobiológicamente diversos y son estados caracterizados por déficits masivos en diferentes áreas del funcionamiento, que conducen a un deterioro generalizado del proceso evolutivo (Hales y Yudofsky, 2000). Se caracterizan por ser una forma de perturbación grave, extraordinariamente incapacitante y crónica; que demanda cuidados y atenciones prácticamente durante toda la vida.

Este tipo de trastornos (Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo y Trastorno del Desarrollo no Especificado) se inician antes de los 3 años y afectan a varias áreas del desarrollo, especialmente las relativas a **las habilidades para la interacción social, las habilidades comunicativas y lingüísticas y las habilidades para el juego y el desarrollo de actividades e intereses** y se presenta con un amplio espectro de gravedad. Los primeros síntomas suelen ser poco claros y es frecuente que provoquen, en los padres y familiares, sentimientos de intranquilidad y temor más que una actitud eficaz de búsqueda de ayuda profesional.

Los trastornos del espectro autista tienen un curso continuo. En niños/as de edad escolar y en adolescentes son frecuentes los progresos evolutivos en algunas áreas como por ejemplo, el creciente interés por la actividad social a medida que alcanzan la edad escolar. Algunos sujetos se deterioran conductualmente, mientras que otros mejoran.

Es importante distinguir el autismo del retraso mental. Hoy día existe acuerdo en cuanto a considerar que el retraso mental o déficit psíquico es una característica que no tiene por qué formar parte del diagnóstico de los trastornos generalizados del desarrollo, siendo importante que, cuando esté presente, se diagnostique por separado.

Tanto las habilidades lingüísticas como el nivel intelectual constituyen factores que se relacionan más significativamente con el pronóstico a largo plazo.

El autismo en un sentido estricto es sólo un conjunto de síntomas que se define por la conducta. **No es una "enfermedad"**.
Puede estar asociado a muy diversos trastornos neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados.

¿Cuáles son las características del autismo?

El trastorno autista, de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR 2000), implica un inicio temprano de alteración en la interacción social, déficits de comunicación y un repertorio restringido de actividades e intereses. Las manifestaciones del trastorno varían mucho en función del nivel de desarrollo y de la edad cronológica del sujeto.

Las personas con trastorno autista pueden mostrar una amplia gama de síntomas comportamentales, en la que se incluyen la hiperreactividad, ámbitos atencionales muy breves, impulsividad, agresividad, conductas autolesivas y rabietas. Puede haber respuestas extrañas a estímulos sensoriales, por ejemplo umbrales altos al dolor, hipersensibilidad a los sonidos o al ser tocados, reacciones exageradas a las luces y olores y fascinación por ciertos estímulos.

Aunque no son criterios necesarios para diagnosticar autismo, con cierta frecuencia se observan también alteraciones en la conducta alimentaria y en el sueño, cambios inexplicables del estado de ánimo, falta de respuesta a peligros reales, o en el extremo opuesto, temor inmotivado a estímulos que no son peligrosos.

Criterios diagnósticos del Trastorno Autista, según el DSM-IV-TR, 2002¹

Para dar un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones del conjunto de trastornos

- (1) de la relación,
- (2) de la comunicación, y
- (3) de la flexibilidad

cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).

1. Alteración Cualitativa de la interacción Social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

- a) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- b) Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo.
- c) Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés).
- d) Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Alteración Cualitativa de la Comunicación, manifestada al menos por una de las siguientes características:

- a) Retraso o ausencia completa del desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con otros medios alternativos de comunicación, como los gestos o la mímica).
- b) En personas con habla adecuada, alteración importante en la capacidad de iniciar o mantener una conversación con otro/a.
- c) Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrásico.
- d) Ausencia de juego de realista espontáneo y variado, o de juego de imitación social propio del nivel de desarrollo.

3. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguientes características:

- a) Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.
- b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
- c) Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudir las manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).
- d) Preocupación persistente por partes de objetos.

Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) interacción social, (2) empleo comunicativo del lenguaje y (3) juego simbólico o imaginativo.

¹ Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 4a Edición, Texto Revisado (DSM IV – TR), 2002.



¿Porqué se habla de trastornos del espectro autista?

El concepto de continuo autista o espectro autista, hace referencia a otros trastornos que comparten aspectos comportamentales importantes con el autismo, pero que no cumplen completamente los criterios del trastorno autista. Los demás trastornos se diferencian de ese prototipo, principalmente, en gravedad y en función del número de áreas afectadas; pero pueden diferenciarse, además, por otros aspectos como la edad de aparición, la presencia de retraso en el desarrollo cognitivo o del lenguaje, o la presencia de alteraciones asociadas.

La idea de un "espectro autista", alude entonces a que los rasgos autistas pueden situarse en un conjunto de continuos que no sólo estarían alterados en el autismo sino también en otros cuadros que afectan al desarrollo, entre los que se pueden señalar:

▪ Trastorno de Asperger

Es definido como una alteración grave y persistente de la interacción social y del desarrollo de patrones del comportamiento, intereses y actividades restrictivas y repetitivas. El trastorno puede dar lugar a un deterioro clínicamente significativo social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo. Aunque Asperger (1991) describiera el lenguaje de estos niños como el de un adulto, lo cierto es que en los niños con este trastorno el lenguaje se caracteriza por la ausencia de entonación adecuada al contexto, un volumen inapropiado (generalmente más alto del necesario) y con un contenido no adaptado a la situación ni a las características e intereses del oyente.

Se caracteriza por lo siguiente:

a) Trastorno Cualitativo de la relación: Incapacidad de relacionarse con iguales. Falta de sensibilidad a las señales sociales. Alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal. Falta de reciprocidad emocional. Limitación importante en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación. Dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente las "dobles intenciones".

b) Inflexibilidad mental y comportamental: Interés absorbente y excesivo por ciertos contenidos. Rituales. Actitudes perfeccionistas extremas que dan lugar a gran lentitud en la ejecución de tareas. Preocupación por "partes" de objetos, acciones, situaciones o tareas, con dificultad para detectar totalidades coherentes.

c) Problemas de habla y lenguaje: Retraso en la adquisición del lenguaje, con anomalías en la forma de adquirirlo. Uso de lenguaje rebuscado, formalmente excesivo, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación, etc. Dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido. Problemas para saber "de que conversar" con otras personas. Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.

d) Alteraciones de la expresión emocional y motora: Limitaciones y anomalías en el uso de gestos. Falta de correspondencia entre gestos expresivos y sus referentes. Expresión corporal desmañada. Torpeza motora en exámenes neuropsicológicos.

e) Capacidad normal de "inteligencia impersonal": Frecuentemente habilidades especiales en áreas restringidas.

El trastorno de Asperger se diferencia del Autismo Clásico de Kanner principalmente por dos aspectos:

- Los niños/as y adultos con Síndrome de Asperger, no presentan deficiencias estructurales de lenguaje. En algunos casos pueden tener capacidades lingüísticas formales extraordinarias. Su lenguaje puede ser "superficialmente" muy correcto, rebuscado, con formulaciones sintácticas muy complejas y un vocabulario extraño: tiene limitaciones pragmáticas, como instrumento de comunicación, y prosódicas, en su melodía (o falta de ella) que llaman la atención.
- Los niños/as y adultos con síndrome de Asperger tienen capacidades normales de "inteligencia impersonal", y frecuentemente competencias extraordinarias en campos restringidos. Si bien pueden racionalmente entender las emociones de las otras personas, les es difícil ser empáticos (ponerse en el lugar del otro), también es frecuente encontrar en ellos extraordinarias habilidades de memoria, de cálculo matemático, como por ejemplo aprenderse de memoria todos los recorridos implementados en el nuevo plan de transporte de Santiago.

▪ **Trastorno de Rett**

Dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, el trastorno de Rett, se sitúa en el extremo opuesto al Síndrome de Asperger. Se cree (aunque hay alguna discusión al respecto) que se da sólo en niñas, por implicar mutación genética en cromosoma X, que daría lugar a inviabilidad de los embriones varón.

La característica esencial de este trastorno, que se acompaña siempre de retraso mental severo o profundo, es el desarrollo de múltiples déficits específicos tras un período de funcionamiento normal después del nacimiento. Se define por una evolución normal hasta al menos los 5 meses de edad, después de esa edad y hasta los 48 meses se inicia una desaceleración progresiva en el desarrollo. Se pierde el uso propositivo de las manos que se hubiera adquirido, se inicia una microcefalia progresiva y una pérdida del control postural. También es característico de este trastorno las alteraciones graves (o ausencia en muchos casos) del desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo, los movimientos estereotipados de las manos (se las frotan como si se las estuvieran lavando), alteración de patrones respiratorios, con hiper o hipo ventilación frecuentes, ausencia de relación con objetos y pronóstico pobre a largo plazo.



■ **Trastorno Desintegrativo de la Niñez**

La característica esencial de este trastorno es una marcada regresión a partir de los dos años (y antes de los 10) en habilidades adquiridas previamente y de modo normal. Generalmente pierden habilidades comunicativas y lingüísticas, sociales y de juego. Pero también pierden el control de esfínteres y las habilidades motrices. Antes de iniciarse la pérdida de habilidades el niño/a es completamente normal y después de la pérdida no se distingue de un niño/a con el trastorno autista. La única diferencia es la edad y proceso de aparición de los síntomas.

Este trastorno recibía antiguamente el nombre de Síndrome de Heller o Psicosis regresiva, y coincide con el Autismo en los siguientes aspectos:

- Alteraciones cualitativas de las capacidades de relación y comunicación.
- Pautas restrictivas y estereotipadas de conducta y actividad mental.

A diferencia del autismo, no es raro que en este trastorno también aparezcan alteraciones parecidas a las alucinaciones y delirios.

■ **Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado**

Esta última categoría diagnóstica que puede ser incluido bajo el concepto de trastornos del espectro autista, agrupa a los niños y niñas que presentan alteraciones en habilidades sociales, y en habilidades comunicativas, así como un repertorio limitado de intereses, pero que aparecen más tarde de la edad establecida como criterio (tres años) o con una presentación atípica o incompleta de los síntomas. Algunos profesionales llaman a los niños/as que presentan un trastorno generalizado del desarrollo no especificado, niños con "autismo atípico". Aunque, en general se recomienda no usar este diagnóstico pues sólo sirve para confundir tanto a especialistas como a los padres de los niños/as.

Hay muchas alteraciones y retrasos del desarrollo que se acompañan de síntomas o características autistas, sin ser propiamente cuadros de autismo. En este sentido, es importante la consideración del autismo como un continuo, que se presenta en diferentes grados en diferentes trastornos del desarrollo, de los cuales solo una pequeña minoría, no más del 10%, corresponde a las características descritas por Kanner.

¿Qué se debe conocer para favorecer la participación de niños y niñas con trastornos del espectro autista en la educación parvularia?

Que los niños y niñas con autismo presentan alteraciones características que se han agrupado en tres áreas de funcionamiento: la interacción social recíproca; la comunicación verbal y no verbal; y el repertorio restringido de actividades e intereses. Cada una de estas alteraciones a su vez, puede darse con diferente grado de severidad, produciéndose así manifestaciones distintas del mismo trastorno.

Interacción social

Alteración en la utilización de comportamientos no verbales. El contacto ocular puede estar ausente o, estando presente, puede resultar molesto a las otras personas. Su expresión facial puede ser totalmente inexpresiva o claramente inapropiada por su intensidad, variedad o por su indefinición, así como la postura del cuerpo y los gestos para regular la interacción, como negar con la cabeza, señalar con el índice, gesticular con las manos para apoyar los argumentos, encoger los hombros para expresar dudas, y otros gestos expresivos como los de saludo o despedida.

Incapacidad para establecer relaciones sociales adecuadas con los personas de su misma edad. Pueden mostrar muy poco o ningún interés por compartir; o estando interesados en las relaciones sociales, carecen de la comprensión de las convenciones de la interacción social. Se vinculan con algunos adultos, no con sus pares.

Alteración en la tendencia a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas; No manifiestan espontáneamente placer por la felicidad de los demás, ni conductas como señalar o mostrar objetos u otros estímulos que pudieran serles interesantes. Es más evidente en los niños más pequeños, o más afectados, manifestándose en sus dificultades en la atención conjunta, en la imitación y en actividades de juego compartido con otros. Cuando hay menor afectación, se manifiesta en la dificultad para compartir temas de interés con otros.

Falta de reciprocidad socio-emocional, que se expresa en la incapacidad para participar activamente en juegos sociales simples, en su preferencia por las actividades solitarias, o por implicar a otros en actividades pero sólo como herramientas. La conciencia de los otros está muy afectada y pueden carecer de todo concepto relativo a las necesidades de los demás, o no percibir el malestar de otra persona.

Lo peculiar no está sólo en el simple hecho de interesarse y memorizar esa información, sino en la forma en que se recoge, organiza y utiliza.

Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales.

Por ejemplo, pueden insistir en ordenar sus juguetes siempre de la misma manera una y otra vez; pueden empeñarse en comer sólo determinados alimentos y si están condimentados de una forma concreta. Rechazando ese alimento si le falta determinado ingrediente; pueden empeñarse en hacer siempre el mismo recorrido para ir o venir del colegio. A veces, sus reacciones a los cambios en el ambiente, en las rutinas o en su repertorio de actividades va seguido de reacciones catastróficas o rabietas fuertes.

Manierismos motores estereotipados y repetitivos que incluyen comportamientos que el niño repite con frecuencia como el de sacudir las manos (aletear, dar golpecitos con los dedos, etc.) mover la cabeza, o balancearse (inclinarse el cuerpo hacia delante y atrás o hacia los lados). También pueden mostrar anomalías posturales, como andar de puntillas, o adoptar posturas extravagantes. Cuanto mayor sea la afectación de la persona, más probable es la presencia de estos comportamientos.

Preocupación persistente por partes de objetos. Algunos niños/as con autismo pueden tener un acercamiento peculiar a los objetos, oliéndolos, jugando con una parte del juguete (por ejemplo sólo con las ruedas del coche, o solo abriendo y cerrando la puerta de la casita de juguete, etc.) o atendiendo sólo a una parte del objeto (las bisagras de la puerta, las grietas de la pared, las gafas de la gente, etc.).

¿Cuál es el origen o causas del Autismo?

Al día de hoy, todavía pareciera ser que son más las cosas que se ignoran del autismo que las que se saben con certeza. A pesar de las numerosas investigaciones existentes y del desarrollo de gran cantidad de teorías explicativas, que desde diferentes enfoques intentan aproximarse a sus orígenes, su etiología es compleja y, en la mayoría de los casos, se desconoce el mecanismo patológico subyacente al trastorno autista. No obstante, pareciera haber consenso respecto a la existencia de un déficit en el equipamiento neurobiológico que afecta el funcionamiento del niño o la niña, aunque no se tiene una respuesta precisa, ni segura, respecto a qué conjunto de vías o centros nerviosos, se encontrarían alterados, funcional o estructuralmente, en dicho trastorno. "En todo caso, parece necesario integrar la intervención de factores orgánicos con factores del entorno relacional y educativo, que interaccionan constantemente como codeterminantes del desarrollo y del comportamiento" (Lasa Zulueta, 1998).

Se reconoce que el autismo obedece a múltiples etiologías, que van desde alteraciones genéticas a trastornos metabólicos o procesos infecciosos que pueden intervenir en diversas fases del desarrollo prenatal, perinatal o post natal, y que afectan al sistema nervioso.



Las investigaciones más recientes han tratado de encontrar evidencia de alteraciones genéticas, congénitas, en el funcionamiento cerebral y en el funcionamiento de procesos neuroquímicos o inmunológicos. Una de las ideas más aceptadas por la comunidad científica, es que el autismo puede relacionarse con un desarrollo atípico de distintas áreas cerebrales.

Sobre los indicios derivados de los estudios epidemiológicos, se sabe que el autismo es más común en varones que en mujeres; que se asocia con cierta frecuencia a retraso mental (cerca del 75% de los autistas tienen retraso mental); que la epilepsia se observa casi en el 30% de los adolescentes con autismo, especialmente en los más afectados; que es frecuente encontrar signos de disfunción neurológica, como anomalías en el EEG, nistagmus anormales, o persistencia anormal de ciertos reflejos infantiles; y que se asocia a síndromes de distinto tipo y origen.

¿Cuales son los factores que es necesario tomar en consideración para la integración escolar?

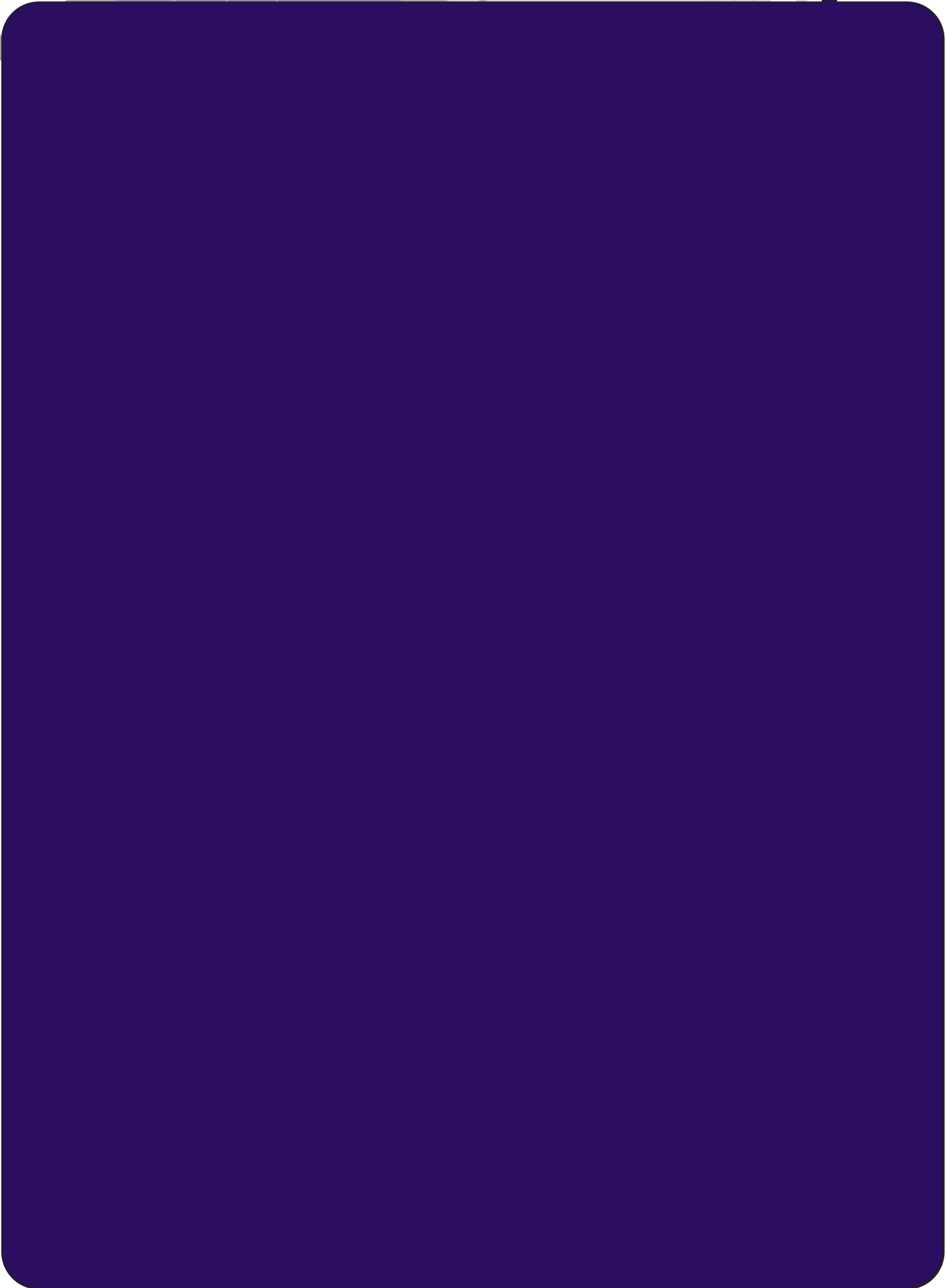
Las necesidades educativas especiales del niño/a con autismo dependen tanto del propio niño/a y de sus propias dificultades, como del entorno en el que vive y de los recursos disponibles en el centro y en la comunidad. Por ello, su educación tiene que tener en cuenta diversas variables: la naturaleza del autismo y las características personales del niño/a, además de su estado afectivo, su nivel intelectual y su capacidad de comunicación y de socialización; el marco de referencia ofrecido por el desarrollo normal y por el currículo ordinario; el análisis de los entornos en los que vive; y las necesidades y deseos de su familia y del propio niño/a.

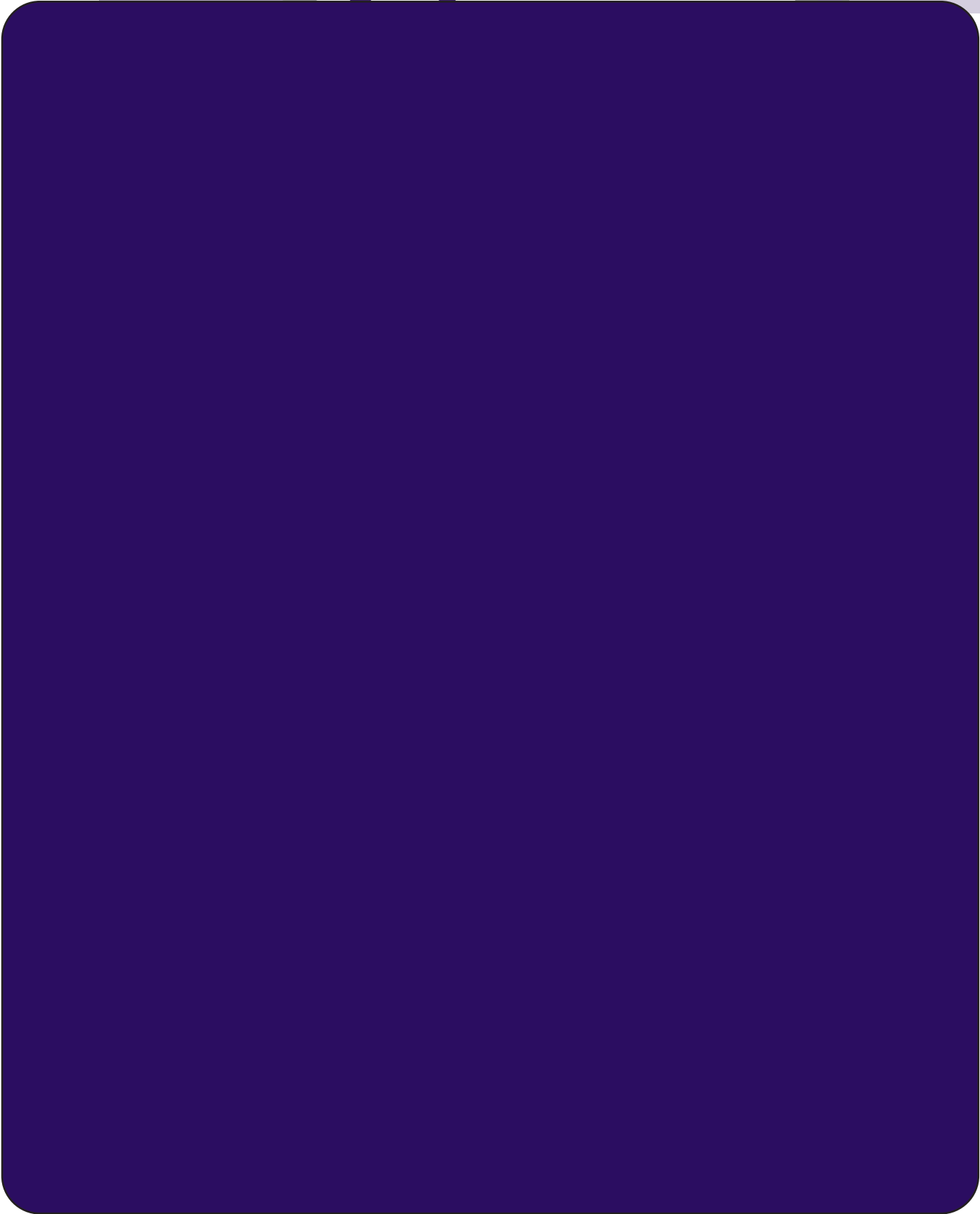
Debido a las grandes dificultades que todos los niños/as con autismo tienen para relacionarse, hay que crear las condiciones más favorables que les permitan desarrollar estrategias para fomentar su máximo desarrollo, bienestar y participación, sin olvidar a los otros niños y niñas.

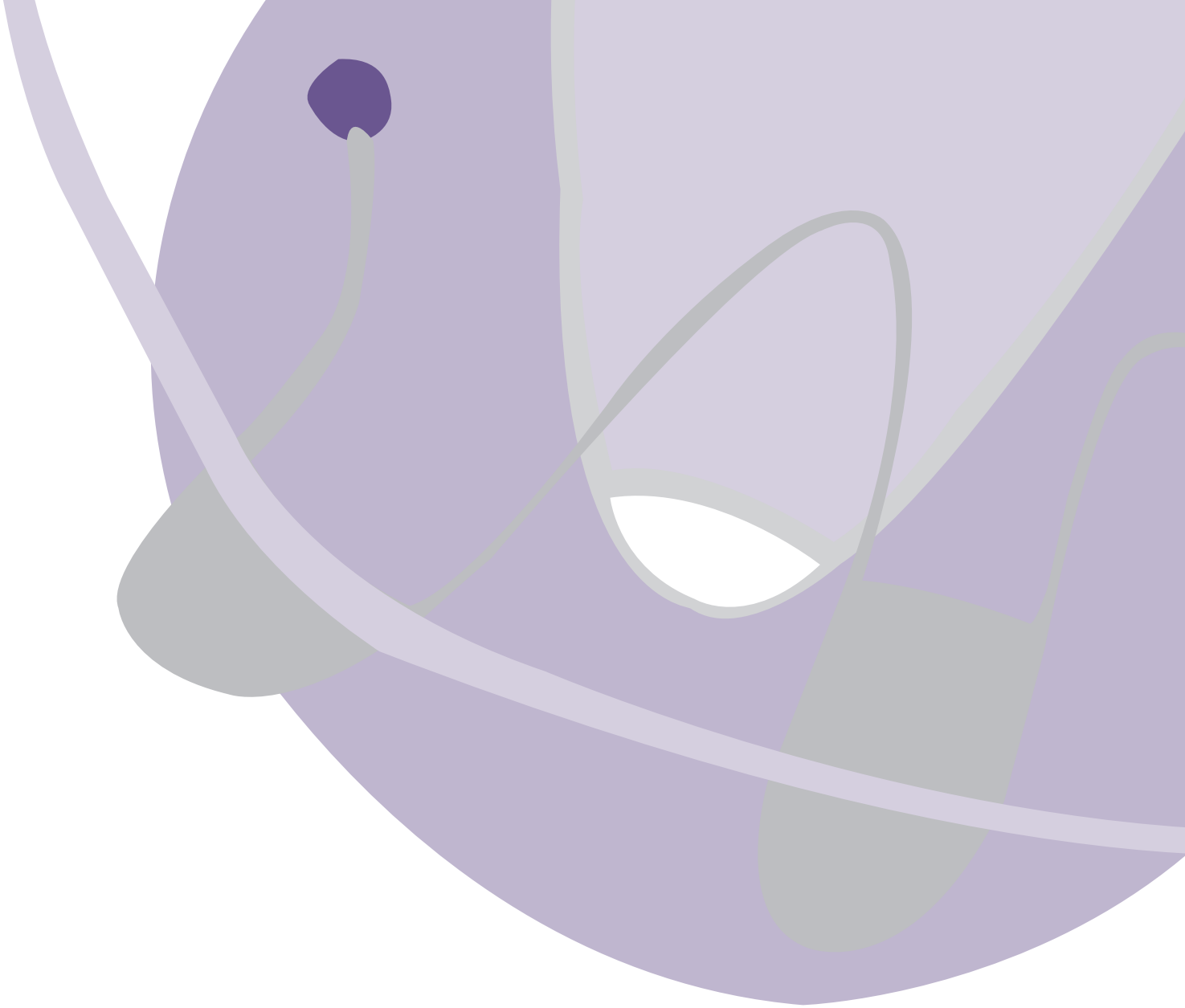
De manera más específica, en el caso de los niños/as autistas de edades preescolares los contextos educativos de tratamiento individualizado pueden ser muy eficaces.

Además, los ambientes menos restrictivos que implican oportunidades de relación con iguales, han demostrado su eficacia para promover sus competencias sociales (Koegel y Koegel, 1995).

Lo ideal en estas edades es la integración en un centro de educación infantil, pero con apoyo permanente, tanto en situaciones de grupo como en condiciones de tratamiento individualizado. Sin embargo, algunos niños y niñas van a requerir condiciones de escolarización, atenciones y cuidados que sólo pueden ofrecerse en un centro específico de educación especial.







2. Sugerencias para la detección, derivación e intervención temprana

¿Qué indicadores nos permiten detectar la presencia de Trastornos del Espectro Autista?

La importancia de la detección e intervención temprana de los niños o niñas con alteraciones del desarrollo, que se enmarcan dentro de un cuadro de espectro autista, es fundamental para alentar un pronóstico positivo de su evolución. Para que esto ocurra es fundamental que padres, educadores de párvulos y profesionales del área de la salud, como pediatras y enfermeras, estén interiorizados sobre las señales que indiquen alguna alteración del desarrollo normal del niño o niña y lo refieran, lo más pronto posible a profesionales especializados en el área.

Las señales a las que se debe prestar atención, tienen relación con dificultades del niño/a en la adquisición de conductas o habilidades relacionadas con la socialización, la comunicación y desarrollo del lenguaje, de la flexibilidad mental, además del desarrollo de la cognición y la motricidad (Ver tabla 2).

TABLA 2 Indicadores de alerta de autismo en las diferentes edades⁵

En el período de 18 a 36 meses

- a) No se interesa por otros niños/as
- b) No hace uso del juego SIMULADO, por ejemplo, hacer como si sirviera una taza de café usando una cafetera y una taza de juguete
- c) Presenta juego poco imaginativo, repetitivo o rituales de ordenar en fila, de interesarse sólo por un juguete concreto, etc.
- d) No utiliza el dedo índice para señalar, para indicar INTERÉS por algo.
- e) No trae objetos con la intención de MOSTRARLOS.
- f) Da la sensación de no querer compartir actividades.
- g) Tiende a no mirar a los ojos y, cuando mira, su mirada tiende a ser corta y “de reajo”.
- h) En ocasiones parece sordo, aunque otras puede parecer especialmente sensible a ciertos sonidos.
- i) Presenta movimientos raros, como balanceos, poner los dedos en posiciones extrañas, etc.

⁵ Harvas, A., Sánchez, Santos I. Revista Pediatría Integral,. Órgano de expresión de la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria. Curso de Formación Continuada en Psiquiatría Infantil, España.

De 3 a 5 años

- a) Baja respuesta a las llamadas (requerimientos verbales) de los padres o adultos, o a otros reclamos, aunque existen evidencias de que no hay sordera.
- b) Dificultades para establecer o mantener relaciones en las que se exija atención o acción conjunta.
- c) Escasa atención a lo que hacen otras personas, en general.
- d) Retraso en la aparición del lenguaje que no es sustituido por otro modo alternativo de comunicación.
- e) Dificultades para entender mensajes a través del habla.
- f) Inquietud más o menos acusada que se traduce en correteos o deambulaciones "sin sentido" que dificultan centrar la atención.
- g) Pocos elementos de distracción y los que existen pueden llegar a ser altamente repetitivos y obsesivos.
- h) Dificultades para soportar cambios dentro de la vida cotidiana, por ejemplo, en los horarios o en los lugares en los que se hacen determinadas actividades, etc.
- i) Alteraciones sensoriales reflejadas en la escasa tolerancia a determinados sonidos, olores, sabores, etc., y que afectan a hábitos de la vida como la alimentación, el vestido, etc.
- j) Escaso desarrollo del juego simbólico o del uso funcional de objetos.
- k) Alteraciones cognitivas (percepción, memoria, simbolización) que afectan a la resolución de problemas propios de estas edades.
- l) Problemas de comportamiento que pueden ir desde los correteos o conductas estereotipadas del tipo balanceos o aleteos, hasta rabietas de intensidad variable.

A partir de los 5 años: comprobar si los síntomas anteriormente descritos están presentes o lo han estado. Para aquellos casos del espectro autista más "leves" habría que comprobar a partir de esta edad lo siguiente:

- a) Dificultades para compartir intereses o juegos con otros niños y niñas.
- b) Tendencia a la soledad, en recreos o situaciones similares o a abandonar rápidamente los juegos de otros niños y niñas por falta de habilidad para la comprensión de "su papel" dentro del juego.
- c) Juegos o actividades que, aún siendo propias de su edad, llaman la atención, por ser muy persistentes, incluso obsesivas.

INDICADORES PARA EVALUACIÓN INMEDIATA:

- Ausencia de balbuceo a los 12 meses
- Ausencia de actividad gestual (señalar, decir adios con la mano, etc) a los 12 meses.
- Ausencia de palabras aisladas a los 16 meses.
- No dice frases espontáneas de dos palabras (no simplemente ecológicas) a los 2 años.
- Cualquier pérdida de lenguaje o habilidades sociales o escolares a cualquier edad.

La detección e identificación oportuna de los niños/as con riesgo de autismo, tiene como propósito remitirlos tan pronto como sea posible a una evaluación diagnóstica completa y que pueda acceder a las intervenciones que requiere. La evidencia señala, que una intervención temprana intensiva en un marco educativo óptimo conduce a una mejoría en el pronóstico de la mayoría de los niños con autismo, incluyendo el lenguaje en un 75% o más, y significativos incrementos en las ratios de progreso evolutivo y rendimiento intelectual” (Dawson & Osterling, 1997; Rogers, 1996, 1998)⁶.

“Hoy día existe unanimidad en la conveniencia de alcanzar un diagnóstico tan precoz como sea posible para permitir abordajes terapéuticos en las mejores condiciones. El gran problema de la prolongación de la conducta autista, que impide relacionarse, es su gran poder patógeno, ya que infiltra y limita todas las experiencias que permiten las adquisiciones (comunicacionales, motrices, cognitivas y afectivas) propias del desarrollo. Por eso, conforme crece el niño/a autista su sintomatología se va haciendo más evidente, y denota una afectación psíquica mas intensa y más difícilmente reversible” (Lasa Zulueta, 1998)⁷. Por este motivo, todas las corrientes teóricas insisten cada vez más en la necesidad de la intervención muy precoz, en la intensidad y muy larga duración de los tratamientos y en la inclusión indispensable de la familia en cualquier proyecto terapéutico que se lleve a cabo.

⁶ Fiilipek, Paulina et als. Diagnóstico y la Detección Precoz de los Trastornos del Espectro Autista (1/2). En: (entrada 03/12/07)

⁷Lasa Zulueta (1998). El niño autista. Actualizaciones. Número 5- Volumen 5 p. 285 Ediciones Doyma, SL. En: <http://work.doyma.es/cgi-bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista>

¿Qué hacer ante la sospecha de que un niño o niña pueda presentar autismo?

Si se tienen sospechas de que un niño o niña presenta síntomas de autismo, es necesario analizar la información recabada con el resto del equipo educativo y definir una estrategia de las acciones a seguir.

Si las sospechas son fundadas, planifique una entrevista con la familia o adultos responsables del niño o niña, para señalarles la inquietud y sugerir que el párvulo sea evaluado por los profesionales médicos que corresponda, pues será necesario que se le realice un examen clínico, detallado y extenso (psiquiátrico, neurológico, psicológico, de lenguaje) para evaluar sus características relacionales y su evolución en las diferentes líneas de desarrollo, corporal y psíquico.

Es muy probable que los padres, especialmente la madre, hayan tenido previamente "sensaciones subjetivas" de inquietud, extrañeza, insatisfacción o malestar en su relación con el bebé autista y que sus quejas hayan sido atribuidas a "angustias habituales" de las madres durante la crianza. De hecho, según señala la experiencia clínica, son pocos los casos de autismo que se diagnostican en los servicios de salud mental antes de los dos años, por lo que las posibilidades de detección temprana están en manos de los profesionales (pediatras, educadoras, entre ellos) que tienen contacto habitual con los niños y niñas en este período de edad y que son consultados con mayor frecuencia de lo que se supone. "Las quejas (de las madres) suelen denotar expresiones de insatisfacción, desacierto, desbordamiento, indiferencia, desilusión o ligera tristeza (algunas veces puede tratarse ya de un cuadro depresivo o subdepresivo en ellas). A menudo se acompañan de matices de "incapacidad", como: "no sé ocuparme", "no nos entendemos", "no es como los otros".

En realidad, estas expresiones maternas, demuestran que lo que estas madres perciben sin saberlo es lo que Bowlby detectó en sus históricos trabajos⁸: la ausencia de aparición de los signos de apego (lloros y quejas, sonrisas, anticipación corporal, búsqueda del contacto físico)"⁹.

Por lo tanto, es de suma importancia que se comunique con cautela estas sospechas, a fin de no angustiar innecesariamente a la familia. Para ello, es fundamental crear un clima de confianza, hablar y escuchar tranquila y empáticamente a los padres, para elaborar una anamnesis cuidadosa, sin alarmarlos pero sin quitar importancia a la situación. Enfatice que constituye sólo una sospecha. Hable en términos relativos, utilice expresiones como "se ha observado que su hijo/a, tiene dificultades para comunicarse y relacionarse con los otros niños/as y tiende a aislarse, sería necesario hacer una evaluación más especializada". Mediante frases de este tipo, podrá indicar a la familia su inquietud sobre la posible dificultad, invitándola a explorar con mayor detalle y orientando respecto a donde dirigirse. Jamás utilice expresiones absolutas tales como "este niño/a tiene autismo", que afirmen en forma taxativa la presencia de este trastorno. Recuerde que el diagnóstico únicamente pueden efectuarlo los profesionales competentes para estos fines.

⁸ Bowlby. (1969) El vínculo afectivo. Paidós, Buenos Aires: Argentina.

⁹ Lasa Zulueta, A. (1998) - El niño autista. Actualizaciones. Número 5- Volumen 5 p. 285 Ediciones Doyma, SL. En: <http://work.doyma.es/cgi-bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista>

Es importante también, poner atención a las reacciones psicológicas posteriores de la familia si se confirma el diagnóstico de autismo del niño o niña. Aunque la reacción de los padres sea favorable, es esperable que en una primera fase predominen en ellos la tristeza (depresión), angustia, rabia o negación del diagnóstico, seguidas posteriormente -si se les da el acompañamiento adecuado-, de una recuperación de la capacidad de tener expectativas y comprometerse en las acciones que puedan ser vistas como beneficiosas para el niño o niña.

Consideraciones sobre las necesidades educativas especiales de los niños y niñas que presentan autismo

Es relevante detenerse a considerar algunas cuestiones que tienen que ver con las actitudes con que se suele afrontar el autismo. No es extraño que la impresión de marcada soledad autista se acompañe de desconcierto o impotencia por parte de los padres y los profesionales ante la aparente imposibilidad inicial de "abrir" la puerta cerrada del autismo. La conducta de los niños/as con autismo ofrece además una especial sensación de impredecibilidad, parece como si no estuviera regulada por las contingencias del mundo externo. Existe en efecto una peculiar falta de correspondencia entre las conductas del niño y las situaciones de ese mundo en que parece "estar sin estar".

Como señala Rivière¹⁰ de manera tan ilustrativa, el autismo es como un Everest nevado, inmenso, indiferente y lejano, que desafía, a la vez que llama, a acompañar a estos niños/as en su desarrollo, evitando que se haga efectiva la condena a una soledad inevitable. Es necesario inventar con todo el ingenio posible, la manera de "abrir la puerta". La persona con autismo ante todo es humano y sólo podrá desarrollarse en interacción y compañía, elaborando e interiorizando interacciones humanas en forma de funciones mentales intrapsíquicas.

Desde las primeras observaciones sobre autismo, se sabe que la fase que se extiende entre los 18 meses y los 5 o 6 años, aquella en que el número de sinapsis cerebrales es máxima, es especialmente crítica. Se trata del momento en que es mayor la soledad, más marcados los síntomas perceptivos paradójicos; por ejemplo la sordera aparente junto con una aparente hiperacusia, más intensas frecuentemente las alteraciones de conducta, menores las posibilidades comunicativas y simbólicas. Desde esta perspectiva podría decirse que el autismo es en gran medida consecuencia de un trastorno importante de procesos críticos de desarrollo que tienen lugar en el periodo preoperatorio que se extiende entre el año y medio y los 5 a 6 años aproximadamente.

Las funciones superiores básicas o funciones críticas de humanización que llegan a desarrollar los niños a los 5 años son muy complejas. Les permiten aprender luego técnicas, símbolos y conocimientos que tienen un origen cultural. Hacen posible un proceso de incorporación de su cultura. La educación formal tiene como finalidad esencial completar este proceso de enculturación y tiene que basarse en el dominio de las destrezas lingüísticas, mentalistas,

¹⁰ Rivière, Ángel.(2001) Desarrollo Normal y Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta.

intersubjetivas, etc., que el niño/a logra en esa fase de su desarrollo en que su cerebro tiene una extraordinaria plasticidad y unas enormes posibilidades de formarse a través de las interacciones naturales. De no intervenir en estas funciones, las personas autistas están decididamente condenadas a una soledad que no sólo consiste en la falta de relación con personas específicas, sino que implica una enajenación, un ser ajeno, al mundo humano en general, que transcurre ignorado a sus alrededores.

Es imprescindible por tanto, el uso de procedimientos específicos que ayuden a que se disminuya en lo posible esa distancia enajenada de las personas autistas con respecto a las otras personas. Sólo así será a su vez posible, el logro de los objetivos bien intencionados de bienestar emocional, espontánea libertad de la conducta, autonomía personal, desarrollo comunicativo y cognitivo.

En diversas investigaciones de carácter mundial, se ha encontrado que algunos de los aspectos que más favorecen la educación de los niños/as y jóvenes con autismo son:¹¹

- Diagnóstico desde temprana edad.
- Trabajo intensivo en los primeros años.
- Integración en centros educativos desde temprana edad y trabajo con los mismos aspectos del desarrollo que los demás niños/as.
- Desarrollo de las funciones alteradas y disminución de las conductas que retrasan su desarrollo.
- Implementación de funciones comunicativas, a través de una enseñanza explícita.
- Modificaciones en el medio interno y externo, es decir, atención ocupacional, educación, terapia, familia, así como apoyos farmacológicos, quirúrgicos y dietéticos.
- Crear un ambiente estructurado y predecible.
- Disponer de sistemas de signos o uso de lenguajes alternativos.
- Fomentar condiciones de aprendizaje basadas en los logros y no en los fracasos (errores).
- Promover experiencias de aprendizaje significativo.
- Mantener contextos y objetivos individualizados de enseñanza.
- Proporcionar formas alternas para favorecer el proceso de comprensión.
- Fomentar la relación con la persona.

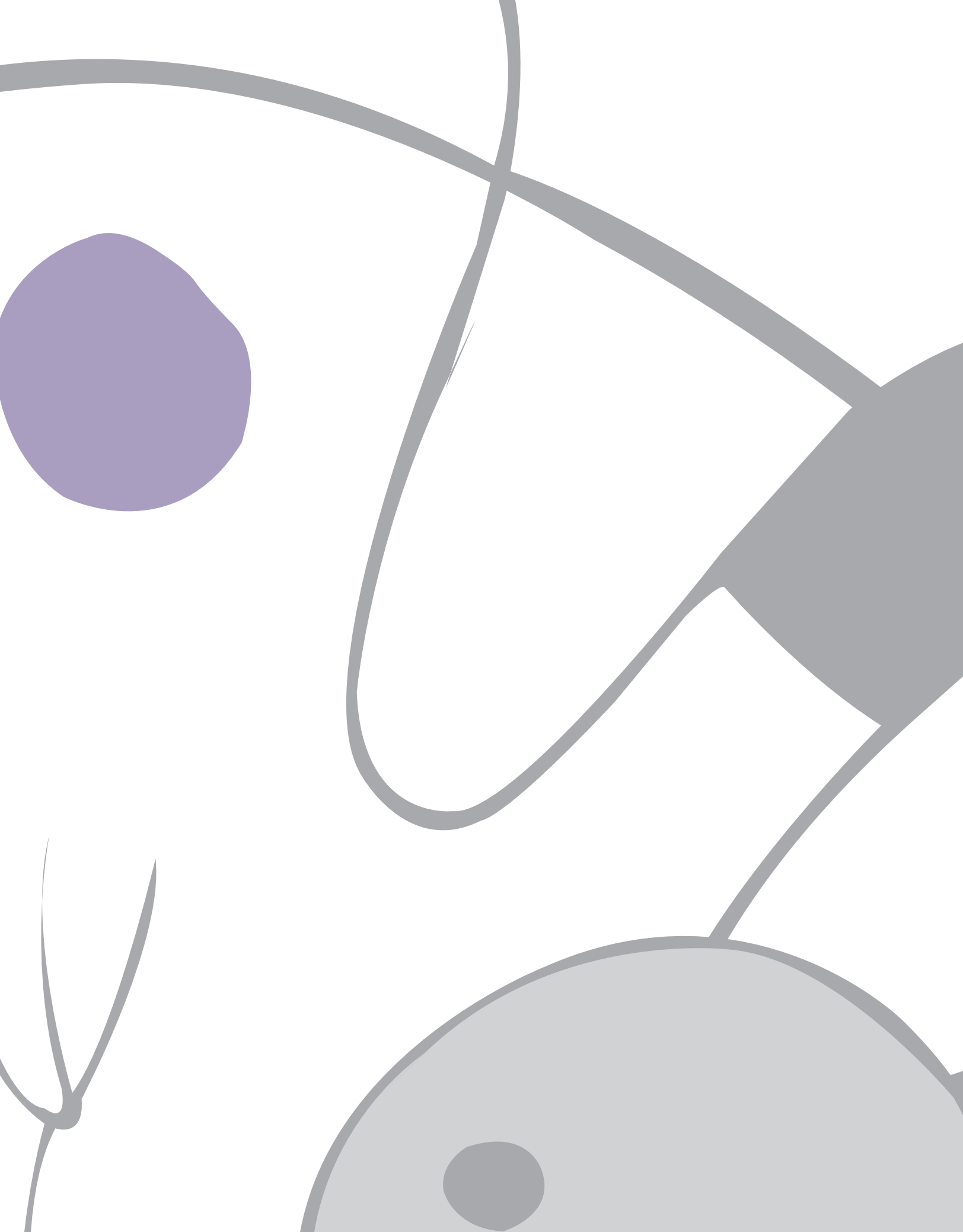
¹¹ Morueco, Maribel. (2001) La estimulación precoz en el autismo. Primer Simposio Internacional sobre Detección e Intervención Temprana en Autismo. Centro de Psicología ALBORAN, Asociación Española para el avance de la Psicología. Palma de Mallorca.



Adicionalmente existen algunas condiciones del niño o niña que determinan que su evolución sea favorable (capacidad intelectual, ausencia de enfermedades neurológicas, etc.), pero como plantea Rivière¹², las experiencias educativas pueden tener un efecto impactante en el desarrollo mismo del cerebro. Por esto, el proceso educativo debe iniciarse en los primeros seis años de vida y darle continuidad a lo largo de los años que siguen.

Esto implica una familia y profesionales convencidos de que pueden sacar adelante al niño o niña.

¹² Rivière, Ángel y Juan Marcos (Comp.) El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997, p.23.





SEGUNDA PARTE

1. Respuestas educativas para niños y niñas que presentan NEE, asociadas a trastornos del espectro autista

¿Cómo preparar el contexto educativo para dar respuestas de calidad a la diversidad y a las NEE?

La educación eficaz para promover el aprendizaje y lograr el bienestar del niño o niña con autismo y su familia, debe apoyarse en la organización de un contexto natural estable que les permita la comprensión de los sucesos que tienen lugar. Una estabilidad de condiciones que la persona pueda reconocer, sobre las que pueda actuar y que pueda transformar.

El ambiente:

El ambiente juega un papel muy importante en el aprendizaje de los niños y niñas que presentan autismo. Se requiere que éste sea:

- **Organizado**, que haya un lugar y un momento para cada cosa, evitando los contextos caóticos.
- **Estructurado**, donde el niño o niña saben y conocen las pautas básicas de comportamiento, tienen seguridad de lo que se espera de ellos/as, el adulto dirige y organiza las situaciones.
- **Predecible**, saben cómo van a suceder las cosas y qué esperan los adultos de ellos/ellas. Igualmente, cómo responden los adultos frente a sus comportamientos. La falta de anticipación y de estructura, crea grandes dificultades para organizar el mundo del autista.
- **Facilitador de aprendizajes**; el adulto aprovecha aquellos momentos cotidianos y naturales en los cuales se les pueden enseñar aprendizajes no programados, allí está la oportunidad para dar sentido a una palabra, acción o situación.

Materiales y recursos didácticos:

El tipo de materiales que se utilice será definitivo en el desarrollo de las habilidades del niño o niña con autismo, teniendo en cuenta su tendencia a centrar más la atención en los objetos que en las personas.

Es importante seleccionar objetos que faciliten la interacción social, prefiriendo aquéllos hacia los cuales se siente atraído con facilidad.

Los niños y niñas con autismo pierden el interés rápidamente en los objetos; cuando esto sucede se deben cambiar de inmediato.

Por esto, los materiales deben:

- Despertar el interés en los niños/as: títeres, instrumentos musicales (maracas, tambor, pandereta), globos para inflar, pompas de jabón, juguetes con sonidos.
- Facilitar la interacción: globos, muñecos, pelotas.
- Facilitar la comprensión y uso de la comunicación: álbumes, revistas, dibujos, videos, recipientes que contienen golosinas, objetos favoritos fuera del alcance, juguetes de cuerda de difícil manipulación, que motivan al niño o niña a pedir ayuda.
- Facilitar el aprendizaje, respetar turnos y comprender reglas: cubos para hacer torres, juguetes para ensartar, encajar o empacar, rompecabezas, lotería, dominó, parkés.
- Facilitar la imitación y el juego simbólico: muñecos, carros, trenes, casa de muñecas, animales, vajilla, ollas, televisor, alimentos en materiales plásticos, juegos de oficios, disfraces.

Materiales visuales:

Como es sabido, los párvulos y particularmente los niños, niñas y jóvenes con autismo, aprenden mejor si se les presenta la información en forma visual y si tienen la oportunidad de tocar o manipular materiales. Por ejemplo, para el tema de los seres vivos, cultivar una planta en el salón de clases será más claro que oír una clase sobre el tema, si se complementa esto con un dibujo que ilustre la secuencia del crecimiento de la planta, le ayudará a comprender el proceso.

Las secuencias de eventos las entienden mejor cuando éstas son presentadas en forma de secuencia. Los materiales más utilizados son láminas, videos, dibujos, pictogramas, mapas, esquemas, fotografías y la mímica.



Como ya se ha mencionado, una de las estrategias imprescindibles, tanto en casa como en el salón de clases, es el trabajo con láminas. Éstas son tarjetas que representan los objetos y actividades de la vida cotidiana por medio de dibujos o símbolos.

Las láminas son una herramienta fundamental en el aprendizaje y el desarrollo de la comunicación, por las siguientes razones:

- Le facilitan al niño o niña la comprensión de los eventos, actividades y situaciones que suceden día a día. Por esto, es posible utilizar agendas de actividades y secuenciar las actividades que van a realizar.
- Ayudan a comprender la información más rápidamente, porque permanecen más tiempo que la palabra.
- Pueden ser una herramienta para la expresión cuando los alumnos no hablan o su lenguaje es deficiente.
- Mejoran el procesamiento de la información, porque los estímulos visuales se codifican en el cerebro más rápidamente que los auditivos.
- Incrementan los niveles de participación de los niños y niñas, así como la independencia en el desarrollo de las tareas.
- Organizan la información, pues permiten que los niños y niñas comprendan qué va a suceder y dónde.
- Generan, por todo lo anterior, un ambiente predecible que da seguridad y control a los niños y niñas con autismo, contribuyendo a su aprendizaje y a la regulación de su comportamiento.

El juego como mediador:

En la mayoría de los niños/as, incluso con diferentes tipos de discapacidad, el juego es un medio para adquirir distintas destrezas: sociales, comunicativas, motrices, cognitivas. Asimismo, el juego ofrece la posibilidad de asumir un papel activo frente a la realidad y frente al aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Jugar es un acto natural, directa y plenamente vinculado al desarrollo infantil. Un juguete adecuado hace posible el acercamiento del niño y la niña a conocimientos que de otra manera quizá no sería posible proporcionarles. En el caso del niño o niña con autismo, sin embargo, sucede algo diferente: no sabe jugar; o como se mencionó antes, juega de manera particular.

A través del juego, los niños y niñas en general desarrollan la capacidad de observar a las personas, de imitar a otros, de representar o simular lo que han visto o lo que piensan y por esto, el juego es para ellos una vía o un medio de aprendizaje. Por tanto, en lugar de que el juego sea un mediador, o una estrategia, para los niños y niñas con autismo el juego es un objetivo. Esto significa que es necesario enseñarles a jugar, dándoles los apoyos y ayudas necesarias para que aprendan a hacerlo.

El papel del profesor y de otros adultos en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los niños/as con autismo:

El adulto que esté a cargo del niño o niña con autismo es fundamental para su desarrollo, así sea que le corresponda estar con él o ella sólo unas horas del día, durante un año, o unos meses. En este tiempo puede lograr transformaciones en su manera de relacionarse, de comunicarse, de comportarse, o por el contrario, puede contribuir a que las características de autismo se intensifiquen.

Cuando se sospecha de autismo, la primera reacción de los maestros/as es buscar un experto que se haga cargo del niño/a. La realidad es que muy pocas personas están preparadas para trabajar con personas con autismo. Más que saber o no saber de autismo, las características fundamentales para que el adulto desarrolle una buena labor con niños y niñas con autismo, son las siguientes ¹³:

- Es una persona que estudia y consulta sobre el autismo. Es observador, de tal manera que puede identificar las necesidades de los niños y niñas autistas, así como los logros que va teniendo a partir de los apoyos que le brinda. Se detiene a pensar cuando algo no está saliendo bien; en otras palabras, quiere conocer bien a su alumno o alumna.
- Es una persona con buenas interacciones sociales y con capacidad de congeniar con el niño o niña que presenta autismo; es capaz de ponerse en su lugar y de entenderle. Logra seguirle el ritmo y adaptarse a sus capacidades de comprensión.
- Es ágil y capaz de integrar la información que tiene del niño o niña.

¹³ VEGA, Hipólito. (1997) El perfil de la persona del terapeuta de autistas. En RIVIÈRE, Ángel y Juan Martos (comp). El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid: Apna-Imsero, 1997.



¿Cómo trabajar con las familias para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas?

El trabajo a realizar con los padres y apoderados plantea el desafío de conseguir la mayor participación de todos y todas en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas. Sin embargo, debido a que existen algunas temáticas que son específicas de las familias de niños o niñas que presenten NEE, es importante considerar que, en ocasiones, se requerirá trabajar específicamente con estas familias, algunos temas tales como; beneficios legales, información sobre apoyos específicos, instituciones que ofrecen servicios especializados, entre otros, que puedan surgir de las propias familias, así como, para entregarles recursos específicos para fortalecer su rol y establecer la coordinación necesaria para que las acciones en el hogar vayan en el mismo sentido que en el centro educativo.

El trabajo con las familias de estudiantes con NEE asociada a discapacidad, debiera considerar tres aspectos centrales:

- **La entrega de herramientas concretas** para apoyar el desarrollo y crianza del hijo o hija con discapacidad,
- **El desarrollo de un vínculo** que propicie el trabajo colaborativo y la contención emocional a los padres, y
- **La entrega de información específica** relacionada con los trastornos del espectro autista.

Algunas ideas para el trabajo con las familias de niños y niñas que presentan trastornos del espectro autista:

- Es muy importante para los padres y familiares, comprender las características del trastorno y conocer las acciones que pueden desarrollar ellos como familia para apoyar el proceso educativo de sus hijos o hijas.
- Contribuya a derribar los mitos, que acompañan este trastorno, como por ejemplo, el excesivo aislamiento que sería característico de todos los niños y niñas, ya es sabido que el autismo tiene grados y que con educación los niños o niñas pueden desarrollar habilidades sociales que les permiten interactuar con su medio inmediato y mediato.
- Destaque que la discapacidad es fruto de la interacción entre dificultades personales y barreras que pone el ambiente para lograr el aprendizaje y la participación¹⁴, enfatizando así la importancia de su participación.

¹⁴ Revise las ideas vistas en la primera parte de este cuadernillo en "Características generales del Espectro autista".

- Muestre que la integración es un proceso de aprendizaje que tiene ganancias tanto para quienes se integran como para todo el resto de los actores educativos.
- Identifique barreras del ambiente y diseñe junto a ellos/as estrategias para disminuir sus efectos.
- Entregue recomendaciones concretas para facilitar la comunicación y apoyar su proceso de aprendizaje. Aconseje estrategias como apoyarse con gestos al hablarle, evitar usar frases muy largas y complejas, utilizar dibujos.

Es claro que la llegada de un niño o niña con autismo, afecta gravemente tanto la estructura como la dinámica familiar. El autismo es un evento devastador para cualquier grupo familiar, afectando específicamente a la familia nuclear (padres, hermanos) como también a la familia extendida (abuelos, tíos, otros familiares).

La primera recomendación es tener una actitud de acogida para la familia, conocerla y aceptarla y también educarla, pues requieren apoyos desde información sobre lo que significa el trastorno hasta apoyo psicológico y social especializado.

El diseño de programas de intervención en la familia, implica la participación de diversos profesionales, entre los que se cuentan psicólogos y trabajadores sociales, especialmente cuando se trabaja con familias de escasos recursos económicos.

Algunas investigaciones han mostrado que las familias de los niños y niñas autistas, suelen tener periodos más largos de depresión reactiva y de estrés, lo que hace un tanto más difícil y a la vez más necesaria la tarea de los profesionales de brindar los apoyos necesarios.



2. Orientaciones para la organización y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje

El trabajo con la diversidad desde una perspectiva inclusiva, implica el diseño de respuestas educativas flexibles y/o adaptables en función de las características específicas de cada niño o niña, particularmente de aquellos que presentan NEE.

No obstante lo anterior, al igual que con todos los párvulos, el trabajo con niños y niñas con NEE asociadas a trastornos del espectro autista, debe considerar siempre como marco general para la organización y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, el contexto que entregan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP). En este sentido, la atención de la diversidad no implica diferencias desde el punto de vista curricular, sino que, por el contrario, el objetivo consiste más bien en lograr un trabajo, que inserto dentro del marco que definen estas bases curriculares, considere todas las adaptaciones que se requieran para lograr la mayor participación y aprendizaje posibles. Estas adaptaciones se realizarán teniendo en consideración las características específicas que presenta cada estudiante, tal como se vio en la primera parte de la guía.

Existen diferentes aspectos que son susceptibles de ser adaptados para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. Dependiendo de las características de los niños y niñas, las adaptaciones se pueden enfocar en elementos relacionados directamente con las BCEP, como también pueden estar orientadas a modificar el espacio educativo, incorporando algunos implementos que facilitarán, en condiciones más igualitarias, el acceso de los párvulos con NEE al proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la primera alternativa, existen diferentes medidas de flexibilización para lograr una mayor adecuación del currículum a las características de cada niño a niña. Por ejemplo, se puede graduar el nivel de complejidad de las actividades; priorizar determinados aprendizajes más relevantes para determinado niño o niña; flexibilizar los tiempos definidos para su logro; diseñar actividades en que se presenten los contenidos a través de distintas modalidades sensoriales; introducir algunos nuevos aprendizajes esperados en función de las necesidades específicas de comunicación del párvulo, entre muchas otras posibilidades.

Respecto de aquellas adaptaciones que facilitan el acceso, en ocasiones es necesario tomar algunas sencillas medidas como el uso de material de mayor tamaño para facilitar la manipulación; o el empleo de recursos técnicos como el uso de un computador para apoyar el desarrollo de lenguajes alternativos en niños y niñas que presentan dificultades de comunicación, entre otras. Finalmente, en relación con los materiales, es probable que en muchas ocasiones se deban adaptar elementos o crear recursos propios para estimular la exploración, reconocimiento y la interacción lúdica.

Respuestas educativas específicas para los alumnos y alumnas con autismo¹⁵

Secuencias didácticas:

Determine qué comportamiento desea mejorar en el niño o niña. Por ejemplo, que permanezca sentado, que espere, que permanezca en silencio, que pida adecuadamente lo que desea, que permanezca en el salón.

Escoja las láminas que va a necesitar, correspondientes a los comportamientos que quiere fomentar en él o ella. Explíquelo qué espera de él o ella utilizando las láminas. Coloque la lámina en un lugar donde el niño o niña la pueda ver fácilmente.

Prémiole cada vez que presente un comportamiento aproximado a la meta planteada.

Habilidades de interacción social:

Los logros planteados en esta área le permitirán al niño o niña relacionarse de manera adecuada con los demás niños, padres y adultos, adquirir independencia en la ocupación del tiempo libre, mejorar su atención en las actividades e imitar para aprender del otro.

Aprendiendo a atender:

Observe cuál es el canal sensorial que el niño o niña utiliza con más frecuencia: oído, tacto, vista o gusto. Manipule los materiales frente a él o ella llamando su atención. Felicítelo cada vez que mire o muestre interés.

Invítelo a manipular o a volver a mirar. Procure que cada vez mantenga por más tiempo el contacto visual con el objeto o la acción.

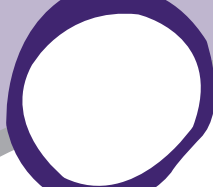
Aprendiendo a imitar:

Seleccione materiales de su agrado. Organice un ambiente llamativo. Observe lo que hace el niño o la niña. Imite esas acciones. Propóngale otras acciones. Felicítelo si lo imita.

Aprendiendo a utilizar objetos:

Seleccione varios juguetes u objetos. Permita que se acerque al objeto que le llama la atención. Observe cómo manipula el objeto. Muestre formas de usarlo. Si los no los usa correctamente, muéstrole cómo hacerlo. Felicite por usarlo adecuadamente. Enséñele a usar otros objetos. Muéstrole todo el tiempo el uso adecuado de los objetos, corríjalo y felicítelo cada vez que le sea posible.

¹⁵ Estas recomendaciones surgen de la "Fundación Integrar". Citado en atención educativo en niños de 0 a 6 años con autismo. Apoyos pedagógicos para la integración de menores de 6 años con discapacidad a la escuela regular. OEA - CIDI - SEP. 2003. Colombia.



Aprendiendo a emplear materiales escolares:

Programa con frecuencia actividades con lápices de cera, plastilina, colores, tijeras y papel, como rasgar, arrugar, pegar, cortar, pintar.

Invite al niño o niña a desarrollar las actividades realizando un producto completo; por ejemplo: hacer un móvil, armar un muñeco, colorear un cuadro.

Demuéstrele cómo usar el material y guíe sus manos si es necesario.

Si intenta comerse el material o no darle el uso adecuado, muéstrele cómo usarlo y felicítelo por las aproximaciones a este aprendizaje.

Exhiba los trabajos realizados en lugares importantes para el niño o niña.

Algunos niños o niñas con autismo pueden presentar dificultades con texturas como masas o pinturas. En tal caso, realice diariamente ejercicios de manipulación de diferentes texturas como: aserrín, arena, talco, granos, etc.

Realice estas actividades en un sitio tranquilo y agradable. Puede acompañarlas con música, halagos, aplausos, sonrisas y elogios que animen al niño o niña a responder positivamente al ejercicio.

Aprendiendo a seguir instrucciones:

Observe cuáles acciones sabe hacer el niño o niña. Anote las que desea que él o ella aprenda (mínimo diez). Dé la instrucción acompañada de un gesto o movimiento. Si realiza la acción que se le pidió, felicítelo. Si no lo hace, llévele de la mano o guíelo en su cumplimiento. Retire poco a poco los gestos que acompañan la instrucción verbal. Aumente poco a poco las órdenes, hasta completar las del listado. Realice nuevos listados de órdenes que quiere que él o ella realice.

Practique el seguimiento de órdenes en diferentes lugares. Enséñele a seguir órdenes dadas por diferentes personas. Cuando siga eficientemente una orden, inicie la enseñanza de dos órdenes a la vez. Las instrucciones que se le enseñen a seguir, deben ser utilizadas frecuentemente en el ambiente del niño o niña, para garantizar la comprensión y la ejecución inmediata. Es importante dar tiempo para que se cumpla la instrucción, decirla una vez, esperar y si el niño o niña no la realiza, ayudar a que lo haga. La instrucción debe implicar movimientos que él o ella pueda realizar fácilmente.

Aprendiendo a permanecer sentado:

Observe al niño o niña y anote el tiempo que permanece sentado en diferentes actividades: comer, pintar, mirar revistas, jugar con cubos.

Observe los datos y determine cuál es el tiempo mínimo que permanece sentado. Por ejemplo: comer, diez minutos; jugar con canicas, tres minutos; armar rompecabezas, cuatro minutos. El tiempo mínimo serían tres minutos.

Diseñe actividades agradables que impliquen permanecer sentado al menos el tiempo mínimo anotado.

Realice diferentes actividades manteniendo la motivación del niño o niña llevándolo a permanecer cada vez más tiempo, hasta completar por lo menos entre diez y quince minutos. Felicítelo por permanecer sentado cada vez más tiempo durante la actividad. Por ejemplo: "¡Qué bien, estuviste sentado mientras pintabas!"

Aprendiendo a completar tareas cortas:

Haga una lista de las actividades que el niño o niña sabe realizar; por ejemplo: armar rompecabezas, colorear, empacar objetos en tarros. Muéstrole los pasos en que se divide una tarea. Organice el lugar de trabajo, retire los elementos que puedan distraer su atención.

Explíquelo y demuéstrole paso a paso lo que debe realizar. Puede utilizar una secuencia de visuales para la explicación.

Retírese del lugar y permita que el niño o niña realice la actividad solo. Esté alerta para ayudarlo a enfocarse de nuevo en la actividad y continuarla, sólo si es necesario. Estimule todos los logros que lo acerquen a la meta; por ejemplo, terminar 50% de la tarea, terminar el 75%, hasta que la complete solo.

A medida que aprenda a completar actividades simples aumente la complejidad, pero asegúrese de que el niño o niña esté en condiciones de realizarla por sí mismo.

Aprendiendo a estar tranquilo cerca de otros niños y niñas:

Propicie actividades recreativas o artísticas con pocos niños/as. Si es en el salón de clase, puede iniciar con actividades por parejas. Invítele a mirar la actividad, llame su atención acerca de lo que hacen los demás niños y niñas. Invítele a acercarse poco a poco al grupo de niños/as, sólo a observar. Permanezca junto a él o ella. Estimúlelo por estar cerca y continúe enfocando su atención sobre lo que los demás hacen. Insista en aproximarlos cada vez más a los otros en actividades que impliquen estar juntos o tener un contacto corporal, parados, sentados o acostados.

Si observa que el ruido de los demás le molesta, enséñele cómo taparse los oídos. Visite muchos lugares donde el niño o niña tenga contacto con diferentes personas, empezando por ambientes calmados, con poca gente, pocos estímulos y poco ruido, hasta llevarlo a tolerar ambientes más cargados de estimulación. Si ve que se está desesperando al exponerse a estas situaciones, gradúe el tiempo de permanencia en ellas, retírele de la actividad cuando sea necesario y utilice frases que le ayuden a tranquilizarse: “cálmate, respira despacio”, con ayudas visuales. También puede masajear según la manera como a él o ella le guste; apretando sus hombros, sienes, extremidades; acariciando su cabello, apretando una pelota de esponja, entre otros.

Aprendiendo a esperar turnos:

Prepare inicialmente actividades muy cortas y agradables para el niño o niña, en las cuales deba esperar.

Ubíquese cerca al niño o niña para estar atento a cualquier ayuda que requiera, mientras espera un turno.

Cuando lo vea disperso, llámele la atención sobre el juego o la actividad que se está realizando, muéstrole que ya casi le toca el turno.

Felicítelo por esperar el turno: “¡Qué bien, estás esperando tu turno!”.

Inicialmente póngale a esperar un turno, luego dos, luego tres y así sucesivamente.

Hágalo en todas las actividades que le sea posible: en el momento de servir la comida, esperando en una fila, esperando para entregarle el material de trabajo, etc.

Habilidades de comunicación:

En el desarrollo de las habilidades de comunicación de un niño o niña que presenta autismo, no sólo es importante que aprenda a hablar. Previamente debe tratar de hacerse entender por alguna vía puesto que, a diferencia de los demás niños y niñas, aunque tengan necesidades y deseos, tienen dificultades para entender que los pueden compartir con otras personas.

Además, mientras que los niños y niñas sin dificultades descubren por sí mismos formas diferentes de hacerse entender, con miradas, sonidos, gestos o señalando, los que presentan autismo no lo logran. Por tanto, en muchos casos, antes que enseñarles a hablar se les debe ayudar a comunicarse por diferentes vías, entre ellas están:

- La expresión de necesidades a través de gritos o llanto.
- Posteriormente puede aparecer una comunicación motora, en la cual se utilizan acciones como guiar la mano del adulto hacia el objeto que desea.

- Más adelante pueden aparecer algunos gestos que incluyen señalar o utilizar diferentes movimientos con algunas partes del cuerpo.
- Posteriormente pueden desarrollarse estrategias de información visual para comunicarse. Esta alternativa de comunicación le permite al niño o niña que presenta autismo, hacer la transición entre los objetos concretos y formas más simbólicas de comunicarse como la palabra.
- Aun cuando los niños o niñas con autismo hayan comenzado el uso de las palabras, las visuales son más significativas.
- Por último aparece el uso de las palabras, en el cual se progresa de las palabras simples a frases y relatos.

Otros apoyos:

Los siguientes apoyos no tienen un orden jerárquico; se pueden utilizar de acuerdo con las necesidades y las situaciones que se presenten en cada momento.

■ Darle tiempo:

Es la forma más sabia de empezar a ayudar al niño/a. Darle tiempo implica que el maestro debe:

Observarlo: aunque los niños/as no hablen, se pueden reconocer los sentimientos y necesidades cuando se observa qué les llama la atención, cuál es su expresión facial y corporal.

Esperarlo: esperar a que el niño o niña se comunique es muy difícil. Pero él o ella necesita tiempo para expresar a su manera sus intereses y sentimientos.

Escucharlo: esto es importante para animarlo a expresarse. Cuando hablamos y el niño o niña no responde fácilmente, reacción natural es llenar los silencios o hacer comentarios sin dejar ni una pausa. Si escuchamos atentamente al niño o niña, atención incondicional la dará seguridad.

■ Deje que el niño/a tome la iniciativa:

Esto quiere decir “No hacer todo por él o ella, se debe esperar, observar, escuchar”. Por ejemplo: cuando quiere un juguete usted no se anticipe; espere para ver cómo lo pide.

■ **Manténgase al nivel físico del niño o niña:**

Esto significa ponerse cara a cara y se sorprenderá de lo que sucede: Por un lado, el adulto aprende más acerca de los niños al observar sus expresiones faciales, lo que les llama la atención. Por otra parte, ellos le observan al pronunciar una palabra, utilizar un gesto o hacer una expresión facial. Se debe hablar con los niños/as, no a los niños/as.

■ **Demuéstrele al niño/a que lo está escuchando:**

Imítelo, haga lo mismo que él o ella.

Interprete los mensajes que intenta decirle.

Clarifique los mensajes por medio de preguntas. Por ejemplo: ¿Me dijiste que querías leche?

Comente acerca de lo que el niño/a y usted hacen.

■ **Tome turnos en la conversación:**

Esto lo puede hacer a través de juegos, por ejemplo, cuando juegan a armar una torre: primero el niño pone un cubo, después usted otro, después el niño, después usted... También puede enseñarle turnos de manera verbal, diciéndole "tu turno", "te toca". Además puede usar gestos, como por ejemplo: sonreír, abrir bien los ojos, abrir las manos, etc.

■ **Haga buenas preguntas:**

Formule preguntas al niño o niña utilizando qué, quién, dónde.

Dé opciones para que el niño elija y decida: ¿Quieres ___ o ___? Si responde con señas, traduzca - Me dijiste que querías leche - Estás jalando el coche - en palabras lo que usted le entiende:

■ **Evite:**

-Preguntas negativas como: "¿No quieres tomar leche?".

-Preguntas que contengan la respuesta: "Juan, dile cómo te llamas".

-Las preguntas muy repetitivas o muy elevadas para él o ella.

■ **Agregue lenguaje a la experiencia:**

Esto es, agregue más información a la que el niño o niña proporciona.

Por ejemplo, si dice: "ma" para referirse a la mamá, dígame "Mamá"; si el niño o niña dice "Deme", dígame "Deme galleta"; si el niño o niña señala el carro, usted señale y diga "carro".

Este apoyo de aumentar la información se puede utilizar en diferentes oportunidades:

-Dentro de la rutina o las actividades naturales que se le presenten.

-Cuando el niño/a muestre interés por algo.

-Cuando suceda algo fuera de lo común.

-Cuando las cosas salen mal.

▪ **Aprendiendo a responder al nombre:**

Proporcione apoyos para que el niño o niña lo mire cada vez que le dice el nombre. Por ejemplo: mírelo y dígame el nombre, señálelo, tóquelo o utilice una entonación especial cuando lo llame.

Realice juegos como el de las escondidas; así podrá escuchar su nombre varias veces. Por ejemplo, usted se esconde le dice: ¿"Juana, dónde está...?", cuando lo encuentre puede repetir su nombre otra vez diciendo: ¡Aquí está Juana! Utilice su nombre todas las veces que sea posible: cuando lo viste, lo alimenta o lo baña.

No utilice sobrenombres, diminutivos, ni combine diferentes expresiones para referirse a él o ella, pues no le será fácil reconocer cuál de todos es su nombre. ¡Juana a bañarte!, ¡Juanis!, ¡Mi pimpollo!, ¡Mi amorcito, ven a la ducha!

▪ **Aprendiendo a señalar partes del cuerpo:**

Siéntese frente al niño o niña y muéstrela cada una de las partes de su cuerpo. Por ejemplo: "cara", al tiempo que usted le toca la cara. Realice esto con cada una de las partes. Después pregunte al niño o niña una parte del cuerpo, por ejemplo: "Tócate (o muéstrame) la cara". Si el niño/a lo realiza bien hágaselo saber diciéndole "muy bien ¡bravo!". Si no, tome la mano de él o ella, llévesela hasta la cara y dígame "cara". Haga esto con cada una de las partes.

Realice el paso anterior, pero disminuya la ayuda; por ejemplo: dígame: "Tócate la cara", ponga su mano sobre la de él o ella y guíelo para que se toque la cara, pero justo en el momento previo a que se la toque cara quite usted su mano. Si lo hace bien, felicítelo. Por ejemplo: "muy bien, te tocaste la cara". Ahora dígame al niño o niña una parte del cuerpo para que se la toque, no le de ningún tipo de ayuda y felicítelo si lo realiza bien.

Estos pasos no tienen que seguirse el mismo día; pueden requerir varias repeticiones de cada paso en diferentes días. No continúe con el siguiente hasta tanto no realice bien el anterior.

Recuerde: no espere a que el niño o niña aprenda una parte para enseñarle la otra. Dele tiempo para que responda. Una vez que él o ella señale las partes de su cuerpo, empiece a señalarlas en un muñeco o en una lámina siguiendo los pasos anteriores.

Pedir lo que desea a través de láminas:

Es importante realizar esta actividad con niños y niñas que aún no emiten sonidos o utilizan palabras; esto los ayuda a comunicarse y aumenta las posibilidades de que verbalice. Antes de iniciar, el niño o niña ya debe saber elegir entre varias opciones. Cree situaciones en las cuáles pueda pedir cosas. Por ejemplo a la hora de comer o jugar.

Preséntele la lámina (tarjeta con el dibujo) y el objeto que el niño/a desea. Debe ser un objeto o alimento que le guste.

Pregúntele al niño o niña: “¿Qué quieres?”, ponga la lámina en su mano, guíelo para que se la devuelva a usted e inmediatamente entréguele el objeto. Cuando el niño o niña haya comprendido el intercambio de la tarjeta por el objeto, empiece a disminuir su ayuda. Hay diferentes maneras de disminuir el apoyo:

Pregunte: “¿Qué quieres?” Coloque su mano sobre la lámina, pero no lo guíe para entregarla. Usted deja la mano extendida para facilitar que se la entregue.

Señale la lámina y deje su mano extendida.

Con una mano ofrézcale la lámina y mantenga la otra extendida. Prémíelo inmediatamente, entregándole lo que pidió con la lámina.

Cuando ya pida con una lámina y un objeto, coloque dos visuales y dos objetos, siguiendo el mismo proceso.

A medida que identifique muy bien las láminas, retire poco a poco los objetos de su vista, hasta conseguir que use únicamente aquellas.

Coloque las láminas donde el niño/a las pueda ver y pueda cogerlas, de manera que en los momentos adecuados tenga la posibilidad de pedir los objetos dándoselas a alguna persona.

Propicie actividades que se puedan suspender para que una y otra vez el niño o niña tengan que utilizar la visual para pedir. Por ejemplo:

Darle una porción de galleta en vez de entregársela entera; esto se hace con el fin de que tenga que pedir varias veces.

Iniciar un juego que lo motive, pero suspenderlo abruptamente, haciendo una pausa larga. Se espera que el niño/a en este lapso sienta la necesidad de pedir. Esto es más fácil si se trabaja entre dos personas. Una de ellas le ayuda a entregar la lámina y la otra permanece al frente, le pregunta y le da aquello que el niño/a pide.

▪ **Aprendiendo a nombrar objetos y láminas:**

Diseñe un ambiente con objetos de interés para el niño o niña.

Nómbrele cada objeto de manera clara y corta, muéstreselo y permita que lo explore. No exagere el movimiento de la boca cuando lo diga ni lo haga de una manera muy lenta.

Pregúntele: "¿Qué es esto?". Si el niño o niña lo dice, prémielo; si no lo hace, díglele la palabra y pídale que la repita con usted o después de usted. Estimule cualquier intento que haga para responder a la pregunta. Recuerde que inicialmente lo puede hacer con articulación aproximada. Haga esto con cada uno de los objetos que usted eligió.

Preséntele el objeto, por ejemplo un vaso, y pregúntele: "¿Qué es esto?". Ofrézcale un apoyo: inicie la palabra "va", para que él o ella la termine. Haga esto con cada uno de los objetos. Cuando el niño/a responda, estimúlelo o corríjalo si es necesario diciendo nuevamente la palabra.

Luego podrá darle aún menos ayuda, sólo el sonido inicial "V", con la posición de los labios.

Aumente el número de objetos, luego realice el mismo proceso utilizando láminas. Es importante tener en cuenta todas las oportunidades naturales que se presenten, es decir cuando vean un libro, cuando salgan a pasear, cuando juegue.

▪ **Nombrar objetos y láminas con dibujos o mímica:**

Este objetivo se considera de gran importancia cuando los niños o niñas con autismo no han logrado hablar. El empleo de las láminas como medio de expresión facilita y posibilita la comunicación, por lo tanto es necesario tenerlo en cuenta como una alternativa.

Diseñe un ambiente con objetos de interés para el niño o niña. Nómbrele cada objeto de manera clara y corta, muéstreselo y permita que lo explore. No exagere el movimiento de la boca cuando lo diga ni lo haga de una manera muy lenta.

Pregúntele: "¿Qué es esto?". Si el niño/a hace el gesto o muestra la lámina, felicítelo; si no, díglele la palabra, muéstrela lámina o gesto y pídale que la muestre o haga el gesto con usted o después de usted. Anímelo ante cualquier intento que haga para responder a la pregunta. Preséntele el objeto y pregúntele: "¿Qué es esto?". Dele el apoyo que requiera. Por ejemplo: señáله la lámina o inicie el gesto, para que él o ella lo termine. Haga esto con cada uno de los objetos. Cuando responda felicítelo o corríjalo si es necesario diciendo nuevamente la palabra y mostrando la lámina o haciendo el gesto.

Preséntele el objeto y pregúntele: ¿Qué es esto? Disminúyale el apoyo, por ejemplo: anticipéle un poco la lámina o dirija su mano para hacer el gesto. Cuando el niño o niña responda felicítelo. Aumente el número de objetos y láminas para nombrar.

Orientaciones técnico-pedagógico para trabajar con niños y niñas de 0 a 3 años

Ámbito: formación personal y social

NÚCLEO: Convivencia

- **Aprendizaje Esperado:** Practicar normas de convivencia al momento de la alimentación.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: "Comamos juntos la colación"	RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:
<p>Inicio:</p> <p>La educadora invita a los niños/as a sentarse en las mesitas en las que hay platos y cucharas, allí les pregunta "¿qué vamos a hacer ahora?". Comeremos la colación (o almuerzo), dirá, si no lo dicen los niños/as.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Preguntar quién quiere ayudar: a poner el mantel, florero, servilletas, eligiendo y ayudándolos, Mientras los niños o niñas reparten se les pedirá que den las gracias a quienes les dan algo. Luego se elegirá a alguien que ayude a repartir los alimentos, junto a la técnico y educadora. Una vez servido se da las gracias a la persona que preparó los alimentos (si está allí) y se les invita a comerlos, cautelando que no saquen del plato de los compañeros y que comenten (los que puedan) si les gusta lo que comen.</p> <p>Cierre:</p> <p>Al terminar se les pedirá que dejen su plato y cubiertos en la bandeja, que boten su servilleta de papel a la basura, invitándolos luego al baño a lavarse cara y manos.</p> <p>Evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza alguna de las acciones solicitadas, con ayuda del adulto. 2. Realiza alguna de las acciones solicitadas, sin ayuda del adulto. <ul style="list-style-type: none"> - ayudar a poner algún elemento en la mesa - dar las gracias al recibir algo. - bota la servilleta en la basura 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El desarrollo y la estimulación de habilidades sociales, es muy importante para los niños niñas con autismo, pues es uno de los puntos que pareciera presentar mayor dificultad para ellos. Los logros que pueden alcanzar en éste ámbito son muy importantes. ▪ Refuerce constantemente la aparición de conductas, como por ejemplo comer con la boca cerrada, limpiar su boca después de comer, saludar al llegar y al despedirse, dar las gracias, pedir por favor, etc. Todas estas habilidades el niño o niña las puede aprender (una a una) con su ayuda. ▪ Ayúdele a esperar su turno poniéndose cerca de él/ella. ▪ A veces el niño no cumple con una demanda, pero no por oposicionismo o desafío, sino porque no ha entendido el mensaje. Habrá que repetirlo de manera más sencilla las veces que sea preciso. ▪ Con mucha paciencia y tiempo se deben ir modificando sus rutinas, incrementando progresivamente su tolerancia al cambio. ▪ Se debe alabar con insistencia todo logro que consiga el niño. ▪ Utilice apoyo visual para que le comunique lo que quiere. ▪ Se deben interpretar sus peculiares formas de expresión (gestos, gritos, rituales...) para no dejar sin respuesta ninguna de sus demandas.

Ámbito comunicación

NÚCLEO: Lenguaje Verbal

- **Aprendizaje Esperado:** Expresar verbalmente a través de algunas palabras sus necesidades e intereses referidos a personas y objetos de su entorno cotidiano.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: "Aprendiendo nuevas palabras"	RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:
<p>Inicio:</p> <p>La educadora invita al niño/a a jugar e interactuar con su entorno, para lo cual previamente ha organizado el espacio, de modo de proveer a los niños/as instancias de exploración e interacción, utilizando para esto juguetes, alimentos y otros.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La educadora invita al niño/a a desplazarse y explorar los objetos que va encontrando, mencionando aquél que el niño toca, repitiendo la palabra y procurando que él intente nombrarlo. "¿quieres el oso pequeño? ¿quieres la pelota azul? Es importante agregar adjetivos enriqueciendo su vocabulario. Se esperará a que lo nombre de alguna manera y si no lo hace se le dará después de unos segundos para que juegue.</p> <p>Cierre:</p> <p>Se nombran al niño/a todos los elementos con los que interactuaron durante la actividad. Puede acompañarse con alguna canción.</p> <p>Evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da un nombre con emisión gutural. 2. Da un nombre al objeto con alguna monosílaba. 3. Da algún nombre al objeto con una palabra. 4. Da un nombre al objeto de acuerdo a lo que realmente es. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimule las emisiones verbales del niño niña, además del uso de gestos y laminas use siempre el lenguaje verbal, así podrá imitarle (recuerde que la estimulación de varias vías sensoriales oído, vista y tacto le ayudará en su aprendizaje). ▪ Cada vez que emita sonidos, vocalizaciones, sílabas o palabras felicítelo y premie sus progresos, pero a la vez "exija" la emisión correcta, repítale para que le imite. ▪ Muchos niños niñas autistas presentan una peculiaridad en su lenguaje denominada "ecolalia", que significa repetir lo escuchado, estas ecolalias pueden ser diferidas como repetir algo que escuchó hace un tiempo, por ejemplo comerciales o conversaciones de su casa y están también las ecolalias inmediatas que significan repetir lo que acaba de escuchar. Ambas son formas de comunicar para el niño o niña con autismo, por tanto no trate de eliminarlas sino que déle funcionalidad, por ejemplo, puede repetir yogurt soprole, para indicar que quiere tomar la colación o tiene hambre. ▪ A los niños niñas con autismo les atrae mucho observar revistas comerciales que contengan el logo de los productos, por ejemplo las de supermercados o las revistas de cable que traen logotipos de los canales, apóyese en ello para iniciarlo y familiarizarlo con los símbolos gráficos, letras y números. Puede sorprenderse al ver la habilidad de reconocimiento de "lectura" que demuestran, esto va a ser un medio o vehículo para que mas adelante aprenda la lectura funcional (útil).



Considere algunas recomendaciones generales que pueden servirle para la adaptación de cualquier actividad de este tipo:

- Favorezca la emisión de palabras y frases sencillas, lea cuentos, cante, muchas veces los niños o niñas autistas no hablan pero si cantan o tararean, enseñarle a través de canciones es una buena estrategia.
- Lea cuentos que tengan abundantes onomatopeyas y apóyese en laminas y canciones, vea películas de video, en lo posible que contengan canciones, esto estimulara su interés y así aprenderá. Lea cuentos junto a él/ella, cuando esté en esta actividad permita que se siente junto a ud. Para que así tenga mayor facilidad de observar las laminas de apoyo. Si ud. realiza una pregunta y el o ella responde a través de láminas acepte su respuesta y felicítele estimulándolo a responder también en forma verbal.
- Enseñarle canciones, poesías, adivinanzas simples y jugar a completar las frases, le gustará mucho y le ayudará a participar en actos culturales de la escuela, lo que favorecerá su integración.
- Se recomienda realizar juegos con telas suaves, como gasas, de diversos colores. También se puede jugar con efectos de luces (se pueden obtener pelotas de luces en cualquier tienda de construcción), todo ello acompañado de música.
- La creación pudiera representar una dificultad para el niño niña, pues la imaginación es algo que le es difícil lograr, suelen ser un tanto concretos, por ello estimule y refuerce cualquier creación que realice, sea cuidadoso para que no caiga en estereotipos (modelos repetidos).

Ámbito relación con el medio natural y cultural

NÚCLEO: Seres vivos y su entorno

▪ **Aprendizaje esperado:** Experimentar con las diferentes manifestaciones de la naturaleza: flores, árboles, plantas, arenas, piedras, a través de sus colores, olores, formas y texturas diferentes.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:

“Conociendo la naturaleza”

Inicio:

La educadora les invita a dar un paseo al parque u otro lugar natural, velando por la seguridad de niños y niñas.

Desarrollo:

Invita a los niños a recoger distintos elementos de la naturaleza que se encuentren a su alcance, transmitiendo a el cuidado y respeto por la naturaleza, evitando que destrocen las plantas y solo recojan lo que se encuentra en el suelo como: hojas de árboles, flores, piedras pequeñas, semillas, etc., poniéndolas dentro de distintos envases (baldes, canastitos o cajitas). Permitirá que toquen, manipulen y huelan estos elementos, pidiendo a los niños/as que nombren algunas características como: tamaño, color, forma y que indiquen cuáles tienen aromas y si éstos son o no agradables .

Cierre:

Se les invita a regresar a la sala y que lleven algún tesoro de recuerdo, con el fin de utilizarlos en una actividad plástica para llevarla a su casa y mostrarla a sus mamás y papás. Se les preguntará si les gustó estar en contacto con la naturaleza, qué les gustó y por qué.

Evaluación:

1. Expresa o hace algún comentario.
2. Expresa o hace algún comentario aportando además alguna característica de los objetos encontrados.

RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:

- Simule en el aula situaciones de fenómenos de la naturaleza, el niño niña disfrutará sintiendo el viento desde un ventilador (con precaución) como de una regadera, etc.
- Propicie que el grupo curso tenga una planta o un pequeño invernadero, para que así se fomente la responsabilidad y el cuidado del medio, apoye físicamente al niño niña para que el acercamiento sea suave y cuidadoso.
- Muestre al niño o niña visualmente las características que deseamos logre apreciar, explicar repetidamente. El apoyo visual es muy importante para su aprendizaje.

Orientaciones técnico-pedagógico para trabajar con niños y niñas de 3 a 6 años

Ámbito formación personal y social

NÚCLEO: Autonomía

- **Aprendizaje esperado:** Manifestar seguridad para sostener sus ideas, enriquecerlas con aportes de otros, y llevar a cabo sus proyectos.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:

“Representando un día en el Jardín o la Escuela”

Inicio:

La educadora muestra a los niños/as una filmación de alguna experiencia o actividad que les resulte familiar. Al finalizar pedirá a los niños/as que representen una escena de esa filmación, otorgándoles el tiempo necesario para que se organicen los grupos por afinidad.

Desarrollo:

La educadora se rotará por los grupos donde escuchará y solicitará que por turno, los niños y niñas den ideas de cómo hacerlo, qué roles asumirán, quiénes, etc. También los orientará en cuanto a los roles a desempeñar, espacios y recursos a utilizar.

Cada grupo presenta su trabajo a los demás niños/as, explicando y fundamentando lo realizado.

Cierre:

Se comentará cómo se organizaron, quién dio ideas, a quién le pasó que no le escucharon su idea o no se pudo hacer, etc. Para posteriormente conversar de la importancia de dar ideas, respetar las de los demás y perseverar en éstas cuando son buenas.

Evaluación:

0. No da ideas para la actividad grupal.
1. Da ideas pero sin seguridad, es decir, no argumenta o no argumenta para su desarrollo.
2. Da ideas para el trabajo grupal con seguridad, dando los argumentos para su desarrollo.

RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:

- Incentivar al niño niña autista para que participe en juegos, ya sea individual o grupal, también explique a sus compañeros para que lo inviten e integren a estas actividades y refuerce sus logros en cuanto a participación.
- Invite al niño niña a participar de experiencias nuevas e incentive cada uno de sus acercamientos (recuerde que estas conductas son de difícil alcance para el niño o niña con autismo, puesto que tienden al aislamiento). Refuerce cada uno de sus logros.
- Para esto le será de gran ayuda el uso de una planificación realizada con los niños/as y a la vista de ellos /as, lo que ayudará al niño niña con autismo a comprender las acciones que realiza y las que debe realizar. (Tablero con imágenes reales de las rutinas u otros eventos).
- Estimule al niño o niña para que exprese verbalmente o a través de láminas (si no han desarrollado lenguaje), su opinión o de ideas sobre lo que deberían hacer ese día, etc.
- Incentive al niño/a en la expresión de sus ideas, recuerde no sancionar lo que expresa y otorgar mucha importancia a lo que dice, pues manifiestan escaso interés por comunicarse.



Considere algunas recomendaciones generales que pueden servirle para la adaptación de cualquier actividad de este tipo:

- Para el niño niña autista, pudiera resultar un poco difícil expresar su preferencias, pero los de alto nivel de funcionamiento lo logran, si no es así, será muy importante la observación y conocimiento que ud. tenga del niño niña.
- Favorezca salidas e intercambios con otros niños niñas y adultos, recuerde siempre anticiparle la situación que experimentará, apóyese en láminas o fotografías.
- Las habilidades sociales, son las conductas que nos permiten relacionarnos adecuadamente con los otros; estas habilidades deben ser intencionadas para que las adquiera, los demás niños/as pueden aprender por imitación, los niños y niñas autistas aprenderán realizándolas y siendo guiados.

Ámbito comunicación

NÚCLEO: Lenguaje Verbal

■ **Aprendizaje esperado:** Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:

“Comunicándonos a través de la lectura”

Inicio:

La educadora muestra a los niño(as) diversos textos escritos (cuentos, periódicos, boletas, revistas, afiches, trípticos, comics) y habla de la importancia que ellos tienen en la comunicación, recreación y en el aprendizaje.

Desarrollo:

Les preguntará mostrándolos de a uno “¿qué creen que dice aquí?”. Pide que cada grupo elija una caja de varias, para llenarla (en una dice poesías, otra boletas, otra comics, afiches...), luego les pedirá que elijan un texto y lo muestren al resto diciendo qué creen que dice. Ella rotará por los grupos donde los niños y niñas se irán parando a buscar los materiales que necesitan para completar su caja y luego elegir un texto para “leer”. Cuando vea que todos llenaron su caja, por turno, invitará a los grupos a sacar un texto y a que verbalicen qué creen que dice, dando oportunidad a cada grupo.

Cierre:

Es de relevancia preguntarle a los niños qué aprendieron con esta experiencia luego de preguntarles dónde se pueden guardar las cajas de material escrito que están clasificadas. Una vez escogido el lugar, se les invita a usarlas cuando trabajen en “rincones” o diariamente. Se les invitará a buscar en sus casas más boletas o afiches de supermercado u otras, para seguir llenando las cajas, incentivándolos a descubrir lo que dicen los textos y su importancia.

Evaluación:

1. Anticipa qué puede decir el texto que se le muestra pero lo que dice no tiene relación con lo que es.
2. Dice qué puede decir el texto escrito y esto tiene directa relación con su contenido.

RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:

- Los niños niñas autistas muchas veces parecen sordos cuando se les habla, es lo que se conoce con el nombre de sordera verbal o agnosia verbal auditiva. Esto es que son selectivos, hay sonidos que les llaman mucho la atención y responden de inmediato, por ejemplo cuando se abre el envoltorio de un caramelo, pero otras veces parecerán sordos cuando se les habla. Por ello tenga paciencia y repita lo que le dice, procure que establezca contacto visual con ud. y si es necesario apóyese en imágenes visuales.
- Incentive al niño o niña autista a utilizar cada vez más palabras en su lenguaje y a que sus construcciones gramaticales vayan creciendo en complejidad y riqueza, hable ud. y pida al niño o niña que repita lo que escuchó.
- Demuéstrele al niño/a que lo está escuchando: Imítelo, haga lo mismo que el o ella. Interprete los mensajes que el niño/a intenta decirle. Clarifique los mensajes por medio de preguntas. Por ejemplo: ¿Me dijiste que querías el texto? Comente acerca de lo que el niño y usted hacen.



Considere algunas recomendaciones generales que pueden servirle para la adaptación de cualquier actividad de este tipo:

- Realizar ejercicios grafomotores, esto es importante pues la mayor parte de los niños niñas con autismo tienen dificultades de motricidad fina, sobre todo se manifiesta en el uso del lápiz, suelen aplicar mucha fuerza en la prehensión, y tienden a realizar escritura en imprenta (la hacen por imitación de logos y marcas).
- La expresión corporal y la creatividad del niño niña con autismo, se puede estimular apoyándose en la imitación y en el uso de la música como un elemento que acompañe cada actividad (lo disfrutan mucho). Por ello la musicoterapia es una intervención muy importante para el niño niña con autismo.
- Pudiera ser que el niño niña con autismo, por su hipersensibilidad táctil se resista a tocar y utilizar ciertos materiales por su textura, realice un acercamiento gradual, recuerde que en los niños y niñas autistas se debe educar sus sentidos, por las alteraciones que presentan.

Ámbito relación con el medio social y cultural

Considere algunas recomendaciones generales que pueden servirle para la adaptación de cualquier actividad de este tipo:

- Use material de colores o con estímulos llamativos para el niño niña, cuide que su atención se mantenga en la actividad que realiza.
- Sea cuidadoso con la posible resistencia que el niño niña pudieran manifestar al interactuar con algunos materiales, no lo fuerce, introduzca gradualmente estas actividades, si no hay caso y la intolerancia es mucha, cambie el material por algo que sea similar o preséntelos en fotografías.
- Apoye el uso de material que no requiera de mucho cuidado en su manipulación, pues según lo expresado anteriormente los niños autistas muchas veces aplican mucha fuerza en su manipulación y pudieran ser un poco bruscos y romper algo y hacerse daño.
- Déle al niño niña y a su familia la tarea de registrar mediante fotografías hechos y situaciones de su vida y de su relación con su familia, su barrio, su comunidad y pídale que luego las lleve a clases para compartirlas. Enfatique la estimulación de la expresión verbal del niño/a. Si esto no es posible, busque la forma en que otro compañero del niño niña le apoyen (pudiera haber falta de recursos).



Referencias bibliográficas

- BOWLBY, John. (1969) "El vínculo afectivo". Buenos Aires: Paidós.
- CASTANEDO, Celedonio. (1999) "Deficiencia Mental, Aspectos Teóricos y tratamientos", 4ª Edición, Editorial CCS.
- DI VITA, Liliana. (2005) "Interrogar el Autismo", hacer espacio del lenguaje" Ediciones del Cifrado. 1ª Edición.
- FIILIKEK, Paulina. "Diagnóstico y la Detección Precoz de los Trastornos del Espectro Autista" (1/2). En: (entrada 03/12/07).
- HARVAS, A., SANCHEZ, SANTOS L. Revista Pediatría Integral. Órgano de expresión de la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria. Curso de Formación Continuada en Psiquiatría Infantil, España.
- LASA ZULUETA, A. (1998) "El niño autista. Actualizaciones". Número 5- Volumen 5 p. 285 Ediciones Doyma, SL.1998 En: <http://work.doyma.es/cgibin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista>
- MANOSALVA, Sergio. (2002) "Integración Educacional de Alumnos con Discapacidad". Ediciones Tierra mía Ltda. 2ª Edición.
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 4a Edición, Texto Revisado (DSM IV – TR), 2002.
- MORUECO, Maribel. La estimulación precoz en el autismo. Primer Simposio Internacional sobre Detección e Intervención Temprana en Autismo. Centro de Psicología ALBORAN, Asociación Española para el avance de la Psicología. Palma de Mallorca, Noviembre de 2001.
- OEA - CIDI - SEP. (2003) Estas recomendaciones surgen de la "Fundación Integrar". Citado en atención educativo en niños de 0 a 6 años con autismo. Apoyos pedagógicos para la integración de menores de 6 años con discapacidad a la escuela regular. Colombia.
- RIVIÈRE, Ángel y MARCOS, Juan (Comp.) (1997) "El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas". Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- RIVIÈRE, Ángel. (2001) "Autismo, orientaciones para la intervención educativa", Editorial Trotta.



- RIVIÈRE, Ángel. (2001) "Desarrollo Normal y Autismo. Orientaciones para la intervención educativa". Madrid. Trotta.
- TOUSTIN, Frances. (1994) "Autismo y psicosis infantiles" Ediciones Paidós. 4ª Edición.
- VEGA, Hipólito. (1997) "El perfil de la persona del terapeuta de autistas". En RIVIÈRE, Ángel y Juan Martos (comp) (1997). "El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas". Madrid. Apna-Imsero.

ANEXOS**CHAT** (Checklist for Autism in Toddler)
Baron – Cohen et al 1992

Para uso de pediatras, enfermeras o parvulario en Sala Cuna en exploración del desarrollo evolutivo de los 18 meses.

Nombre del niño: _____
 Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____
 Dirección: _____
 Teléfono: _____

SECCION A: PREGUNTAS A LOS PADRES

- 1.- ¿Disfruta su hijo/a cuando le mecen, le hacen el caballito, etc?
- 2.- ¿Se interesa por otros niños/as?
- 3.- ¿Le gusta subirse a los sitios. Por ejemplo escaleras?
- 4.- ¿Disfruta jugando a las escondidas?
- 5.- ¿SIMULA alguna vez, por ejemplo juega a hacer el té con una tetera y una tacita de juguete, o simula otras cosas?
- 6.- ¿Usa el índice para señalar, con el fin de PEDIR algo?
- 7.- ¿Usa el índice para señalar, con el fin de COMPARTIR INTERES por algo?
- 8.- ¿Sabe jugar con juguetes, por ejemplo autitos o construcciones, y no sólo llevárselos a la boca, manosearlos o tirarlos?
- 9.- ¿Alguna vez le MUESTRA los objetos?

SECCION B: OBSERVACIONES DE LOS PEDIATRAS O PROFESIONALES EN CONTACTO CON EL NIÑO/A?

- a.- ¿Ha establecido el niño/a contacto ocular con usted durante la exploración?
- b.- Atraiga la atención del niño/a, señale un objeto interesante de la habitación y diga: "¡Mira! Hay un (nombre el juguete). Mire la cara del niño/a. ¿Mira el niño/a que usted señala?
- c.- Atraiga la atención del niño/a, déle una tetera y una taza de juguete y diga ¿puedes servirme una taza de te?
- d.- ¿Simula que le sirve té, bebida, etc.?
- e.- Dígale al niño/a "¿dónde está la luz?". ¿SEÑALA con el índice la luz?
- f.- ¿Sabe hacer una torre con cubos? (¿Con cuántos?) (Cantidad de cubos que pone en la torre.....).



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

