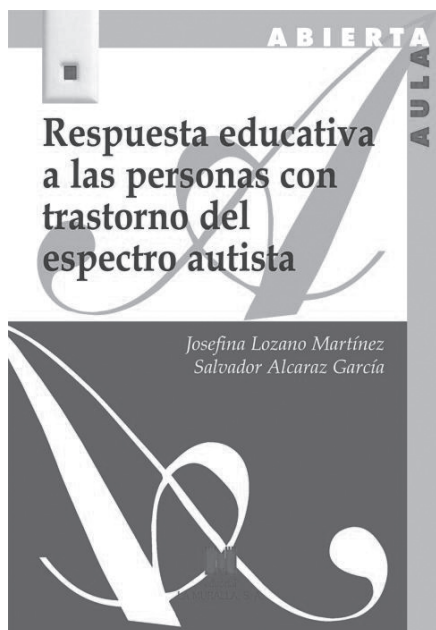


Lozano Martínez, J. y Alcaraz García, S. (2012)

Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista

Madrid: La Muralla



La mayoría de las obras referidas a la respuesta que se ha venido dando a las personas con trastorno del espectro autista (TEA) se encuentran enmarcadas en la perspectiva clínica-psicológica, la cual, en la mayoría de los casos, ha sido escasamente útil para aquellos que se dedican a dar una respuesta educativa a los mismos. Sin embargo, con esta obra, en la que se usa un lenguaje claro y conciso, los autores inician el difícil camino de romper con la perspectiva centrada en el sujeto deficiente, fuertemente arraigada en nuestro país, para dar paso a aquella otra que profundiza en la interacción de la

persona con su entorno social y educativo y que analiza los factores determinantes para su desarrollo. Por ello, entendemos que este libro es una gran aportación al conocimiento de los factores que contribuyen a la mejora educativa de estos niños, al mismo tiempo que nos ofrece una magnífica propuesta didáctica para abordarla.

Los autores acometen su propuesta de respuesta educativa desde una perspectiva inclusiva, la cual, como ellos mismos indican en la introduc-

ción de esta obra, *está promoviendo un replanteamiento de la propia finalidad de la escuela que le exige el reto de atender a un alumnado muy diversificado*. Así, en la introducción y en el capítulo 1, el lector puede encontrar referencias claras a la necesidad de un cambio de nuestro sistema educativo a fin de que permita la inclusión real de todo el alumnado en edad escolar, sin perder de vista las características propias de cada uno de ellos.

En el libro, aunque estructurado en cuatro capítulos, podemos observar una diferenciación clara de dos partes, una más teórico conceptual (capítulos uno a tres) y otra, eminentemente práctica, en la que los autores hacen una propuesta para el desarrollo de las competencias emocionales (capítulo cuatro), aspecto éste, clave en el desarrollo de estos niños y niñas.

La revisión histórica del camino seguido hacia la inclusión introduce el Capítulo 1, tomando como punto de inflexión en el mismo a la Declaración de Salamanca, documento elaborado en 1994 por la Confederación Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que reunió en esta ciudad española a un gran número de responsables de la mayor parte de los sistemas educativos del mundo, y que, parafraseando a los autores, *es uno de los documentos de mayor trascendencia internacional en el campo de la atención a la diversidad*, por considerar que las escuelas con cultura inclusiva son el medio más efectivo de combatir la exclusión educativa y social y, por tanto, el modelo al que deben tender todos los sistemas educativos.

La escuela para todos, o escuela inclusiva, es aquella en la se garantiza que todo el alumnado tenga acceso al aprendizaje acorde a sus capacidades y necesidades y en la que se identifican y eliminan las barreras que lo harán efectivo y aquellas que impiden que todos participen de la vida del centro, de sus deberes y de sus derechos, haciéndose especial énfasis en aquellos grupos de estudiantes más vulnerables a la exclusión.

Para alcanzar este tipo de escuela, los autores proponen cambios de tipo curricular y organizativo. En cuanto a los primeros, indican la apertura, la interdisciplinariedad y la flexibilidad curricular como ejes necesarios de un currículum que atiende a la diversidad, y en relación a los segundo, destacan la necesidad de que existan apoyos y servicios que den respuesta a las distintas necesidades. Sin embargo, estos dos cambios no son suficientes si no se tiene en cuenta que la inclusión supone una nueva ética en la que prevalecen los valores que hacen posible una

igualdad de oportunidades (equidad, respeto, no discriminación...).

Una vez expuestas las razones de la necesaria educación inclusiva, los autores terminan el capítulo argumentando la necesidad de que esta inclusión también se realice con el alumnado con TEA.

En el Capítulo 2, se describen las características comunes que llevan a las personas con TEA a vivir de otra manera el mundo que les rodea, así como las necesidades que surgen de las mismas, las cuales deben ser conocidas por aquellos profesionales que desde el ámbito de la educación van a trabajar con ellos. Los autores ponen especial énfasis en las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con TEA derivadas de su trastorno en las capacidades que se incluyen en la competencia emocional. Sin embargo, previo a este análisis, hacen un recorrido histórico sobre los cambios producidos, tanto en el término utilizado para referirse a estas personas hasta desembocar en el de personas con trastorno en el espectro autista (aceptado por los autores), como en el estudio desarrollado en torno a ellos, centrado, básicamente, en la detección y descripción de las características que les son comunes.

Los estudios de Leo Kanner (1943) y, los posteriores, llevados a cabo por Hans Asperguer, nos permiten conocer una serie de peculiaridades comunes a los niños que poseen el llamado autismo infantil, por el primero, y psicopatía autista, por el segundo. Así, las observaciones del primero, le hacen destacar doce características: incapacidad de relación con personas y situaciones; soledad; dificultad en conductas de anticipación; presencia o ausencia de habla; excelente memoria; lenguaje no comunicativo; presencia de habla ecológica; comprensión literal del lenguaje; deseo de invarianza; islotes de capacidad; normalidad física y padres inteligentes. Por su parte, Hans Asperger (1944), destaca la dificultad en el lenguaje, la afectación en la comunicación no verbal; dificultades en la interacción social; actividades repetitivas y resistencia al cambio, impedimentos en la coordinación motora y destrezas e intereses restringidos. Muchas son las similitudes, pero también existen diferencias, sobre todo en el aspecto etiológico del trastorno, Kanner, defiende la base emocional e innata y su estrecha relación con una anomalía parental, como explicativa de estos síntomas, mientras que Asperguer, se inclinó por factores genéticos.

En nuestro país, Riviére (1977) define doce dimensiones que caracterizan a las personas con TEA que tienen la virtualidad de permitirnos conocer las necesidades educativas especiales que se derivan de las

mismas: Dimensión 1: Trastornos cualitativo de las relaciones sociales; Dimensión 2: Trastornos cualitativo de las capacidades de referencia conjunta; Dimensión 3: Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas; Dimensión 4: Trastornos cualitativos de las funciones comunicativas; Dimensión 5: Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo; Dimensión 6: Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo; Dimensión 7: Trastornos cualitativos de las competencias de anticipación; Dimensión 8: Trastornos cualitativos de la flexibilidad mental; , Dimensión 9: Trastornos del sentido de la actividad propia; Dimensión 10: Trastornos cualitativos de las competencias de ficción e imaginación; Dimensión 11: Trastornos cualitativos de las capacidades de imitación; Dimensión 12: Trastornos de la suspensión.

En el Capítulo 3, y en concordancia con la perspectiva adoptada (interaccionista), los autores se centran en aquellos factores contextuales que determinarán el logro satisfactorio del aprendizaje de las personas con TEA y de las habilidades que les serán necesarias en su vida: habilidades sociales, personales y adaptativas.

En nuestra opinión, este es, junto con el capítulo 4 el más novedoso y enriquecedor de este libro, ya que en él se da respuesta a la pregunta de: *¿cómo puede la escuela ofrecer una enseñanza de calidad para el alumnado con TEA?*, lo cual no es muy distinto de cómo lo puede hacer con cualquier estudiante. De hecho, a lo largo de su lectura, si el lector hiciera el ejercicio de quitar la expresión de "alumnado con TEA", todo lo dicho, podría servir para cualquiera de los estudiantes que están presentes en las aulas.

Los autores describen las condiciones organizativas del aula escolar en relación al espacio, tiempo y agrupamiento de los alumnos que hacen posible su inclusión en el aula ordinaria, al mismo tiempo que destacan las funciones, competencias y características que debe poseer el docente de este tipo de estudiantes: flexibilidad, imaginación, generosidad, autocrítica, actitud reflexiva, empatía, afán de superación y trabajo en equipo.

Asimismo, en este capítulo, son de gran interés las aportaciones que los autores hacen en torno a la planificación, desarrollo y evaluación de las principales necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con TEA con respecto a la relación e interacción social, la comunicación social, la simbolización y flexibilidad mental y del comportamiento, así como la presencia de conductas e intereses repetitivos y estereotipa-

dos. Para cada una de estas competencias, los autores señalan los objetivos que deben perseguirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las estrategias que serán de gran utilidad para trabajarlas en el aula con el resto de los alumnos y los recursos materiales y personales del aula, al mismo tiempo, que escriben las características que tendrán los elementos que forman parte de las adaptaciones curriculares individualizadas que se tengan que llevar a cabo con los mismos.

Por último, en este capítulo se aborda la organización del centro para dar respuesta al alumnado con TEA, el tipo y criterios de escolarización más adecuados para estos estudiantes y las figuras personales que apoyan la labor del docente en el centro y en el aula (maestro especialista de apoyo, el equipo directivo, el equipo docente) y los servicios complementarios.

La obra se cierra con un capítulo eminentemente práctico y de gran utilidad para el profesorado y su práctica educativa, consistente en una propuesta didáctica encaminada al desarrollo de la comprensión de los estados mentales, a la mejora de las capacidades de interacción social, a la capacidad de empatía, el establecimiento de patrones de autocoñocimiento y estrategias de autorregulación emocional y social, capacidades todas ellas mercuradas en estos estudiantes. Los autores muestran los objetivos que se pretenden conseguir, los contenidos y recursos así como los procesos e instrumentos de evaluación que permitirán detectar el logro de los objetivos propuestos para alcanzar estas competencias básicas.

MARÍA JOSÉ LEÓN GUERRERO
Universidad de Granada

