

Manuel Ojea Rúa

Trastorno del espectro autista: programa de intervención conductual integrado



AULAMAGNA
PROYECTO CLAVE

Trastorno del espectro autista: programa de intervención conductual integrado

Primera edición: 2021

ISBN: 9788418392733

ISBN eBook: 9788418392177

Depósito Legal: SE 2175-2020

© del texto:

Manuel Ojea Rúa

© de esta edición:

Editorial Aula Magna, 2020. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

editorialaulamagna.com

info@editorialaulamagna.com

Impreso en España – Printed in Spain

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legalmente previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. Dirijase a info@editorialaulamagna.com si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

A Consuelo

Índice

Prólogo	13
Introducción	17
Modelos didácticos aplicados	21
1. El aprendizaje cooperativo	21
1.1. El método Adaptative Learning Enviroments Model (ALEM) ...	24
1.2. El método de aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson ..	25
1.3. El aprendizaje cooperativo de Johns Hopkins	25
1.4. El Jisgaw II	25
1.5. El Student Teams Achievement Divisions (STAD)	27
1.6. El Teams Games Tournaments (TGT).	27
1.7. El Team-Assisted Individualization (TAI)	27
1.8. El Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)...	27
1.9. El modelo de la ciudad de Johnson Johnson City Mastery Learning Model (JCMLM)	28
1.10. Diseño de enseñanza basada en la evaluación del currículo Curriculum Based Assessment for Instructional Design (CBAID).	29
1.11. El proyecto Link.	29
1.12. El Learning Together	30
1.13. El Group Investigation.	30
1.14. El Co-op Co-op	31
1.15. Los modelos de Peer Tutoring.	32

Estrategias actuales de aprendizaje	33
1. Método de Resolución de Problemas	33
2. Modelos de Aula Invertida	34
3. El programa Pivotal Response Treatment	35
Empoderamiento de las familias	37
Programas basados en la escuela/los datos (PBD)	43
Colaboración entre los docentes	47
1. Modelos de coenseñanza	47
1.1. El proyecto de enseñanza Ford Teaching Project (<i>FORD</i>).....	47
1.2. El Teacher Student Interaction and Quality of Learning Project (TIQL)	49
1.3. El Concerns Based Adoption Model (CBAM).....	50
1.4. Actualización de los modelos de coenseñanza	52
Proceso de apoyo <i>e-coaching</i>	57
Programas de apoyo a la transición	59
Modelos de intervención basados en el modelo naturalista ..	61
1. Praxis naturalistas.....	63
Práctica experimental	71
1. El programa	72
Programa conductual integrado	85
1. Estructura de las actividades	85
2. Secuenciación de las actividades	86
3. Actividades	86
3.1. Actividad 1: percepción de sensibilidad.	86
3.2. Actividad 2: afrontamiento emocional entre iguales	94

3.3. Actividad 3: rutinas de higiene en el hogar	104
3.4. Actividad 4: comportamientos estereotípicos	113
3.5. Actividad 5: aprendizaje significativo	122
3.6. Actividad 6: negativismo	131
3.7. Actividad 7: tendencia al rechazo/contacto social.	141
3.8. Actividad 8: hipersensitividad	149
3.9. Actividad 9: empatía	159
3.10. Actividad 10: integración de conceptos y procesos de generalización.	170
Referencias.	179
Sobre el autor	195

Prólogo

La normativa actual en materia de atención a la diversidad en Galicia (Decreto 229/2011-DOG 21-12-2011-) conceptualiza como medidas extraordinarias el refuerzo educativo y el apoyo del profesorado especialista en pedagogía terapéutica y/o audición y lenguaje en cuanto constituyen una respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales. En el prólogo justificativo del Decreto se fundamenta su desarrollo en la legislación existente en la actualidad y concibe la atención a la diversidad como un conjunto de medidas organizativas y educativas que tienen como finalidad permitir que todos los estudiantes alcancen el máximo potencial de su desarrollo personal, bajo los principios nucleares de la normalización de los servicios, guiados por el modelo de la «inclusión», igualdad de oportunidades y la no discriminación (p. 37491). Para llevar a efecto estas medidas, la normativa fomenta la autonomía de los centros para articular la respuesta ajustada a las necesidades particulares, debidamente sistematizada a través del *Plan General de Atención a la Diversidad*.

Pues bien, en la práctica, estos principios básicos se traducen en que el alumnado que presenta la necesidad de recibir este apoyo, o bien sale del aula ordinaria en tiempos concretos, limitados que, en general, no superan el 30 % del horario lectivo, para recibir el re-

fuerzo que precisan en el «aula destinada al apoyo», en la que estos estudiantes son atendidos por el profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o de Audición y Lenguaje en aquellas cuestiones previamente evaluadas, o bien, en menor medida, este refuerzo se realiza de forma inversa, es decir, el profesorado especialista es quien entra en el aula regular para ayudar individualmente a los estudiantes con necesidades en el desarrollo de las acciones académicas en las que están necesitados. Pero, en ambos casos, son sendas situaciones diferenciales, que nada tienen que ver con los principios de inclusión indicados, cuyo concepto engloba a una educación realizada en entornos regulares, sin que se produzcan situaciones diferenciales o de discriminación por ninguna razón de tipo personal o social.

Entonces, ¿Qué podemos hacer? ¿No ofertamos estos procesos de apoyo, que parecen ser absolutamente necesarios en determinadas situaciones? Por supuesto, los apoyos pueden ser completamente imprescindibles para facilitar que determinados estudiantes alcancen el máximo de su desarrollo personal y que, debido a sus limitaciones o necesidades, no pueden hacerlo autónomamente. Pero el proceso escolar ha de avanzar hacia nuevas vías organizativas y no anclarse en una visión tan solo integradora del proceso actual de la atención a la diversidad.

En efecto, en cualquier aula de nuestros centros existen múltiples características personales, dentro de las cuales coexisten diferentes necesidades específicas que conforman su idiosincrasia, algunas de las cuales pueden precisar un apoyo específico o refuerzo concreto. Por tanto, el profesorado de apoyo es un elemento fundamental del centro, pues está profesionalmente capacitado para responder a la diversidad, pero de esta afirmación no debe concluirse que sus funciones principales sean intervenir directamente con los estudiantes, sino, por el contrario, sus funciones prioritarias han de organizarse en torno a la planificación, formación y apoyo destinado a los propios docentes, tanto en relación con la respuesta educativa, como la respuesta organizativa para llevar a cabo en sus correspondientes aulas regulares.

Las innovaciones actuales señalan que cuando el profesorado de apoyo realiza una atención especializada a través de la capacitación de los docentes del centro, de acuerdo con las propias necesidades educativas evaluadas, el proceso afecta al conjunto de la clase y, en consecuencia, todos, estudiantes y docentes, se ven beneficiados. Además, estas vías de capacitación y formación deben extenderse al conjunto del centro, con lo cual la efectividad de la estrategia aplicada se multiplica significativamente, modificando por completo la visión conceptual de la atención a la diversidad. Pero, es más, la comunidad educativa no solo está formada por docentes, sino que las familias forman parte por ley de dicha comunidad, por lo que estas labores continuadas de formación y apoyo basado en los datos de esa escuela deben generalizarse al ámbito familiar, de forma que lo que era la ejecución de una actividad aislada, se convierte en una acción que se desarrolla a lo largo de todo el proceso sociofamiliar y educativo en sus contextos naturales de intervención.

Las estrategias para la capacitación profesional en los procesos de apoyo se relacionan, en líneas generales, con:

1. Planificación programática conjunta, de acuerdo con las necesidades educativas evaluadas.
2. Capacitación en la respuesta educativa y modelos organizativos para responder a las necesidades previas.
3. Planificación de la potenciación o capacitación de forma inmediata a las necesidades particulares que van surgiendo.
4. Planificación sistemática de las medidas de evaluación de su implementación.
5. Flexibilización de los cambios que se consideren necesarios a la luz de los resultados de la evaluación indicada en el paso anterior.

De esta forma, es posible disponer nuevas perspectivas en el ámbito de la atención a la diversidad para el futuro de nuestro sistema educativo, bajo los principios básicos de una verdadera

educación inclusiva, que no es sino, proceder a una educación con equidad llevada a cabo en el ambiente natural de desarrollo de los estudiantes, por lo que, en consecuencia, la futura normativa ha de incorporar estos principios para avanzar en una educación efectiva y de calidad en la atención a la diversidad del alumnado.

Introducción

Las personas con necesidades educativas especiales relacionadas con el Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) se caracterizan por la presencia de necesidades significativas relacionadas con el área de la interacción social, el ámbito de las habilidades comunicativas y la presencia de comportamientos repetitivos y conductas derivadas de actividades e intereses restringidos, así como por las dificultades en la comprensión semántica global relacionada con el procesamiento de la información. Dichas necesidades se presentan en diferentes niveles o grados de intensidad, desde el nivel 1 o leve hasta el nivel 3, de mayor severidad (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2013).

La prevalencia de las personas con TEA, según el Centro de Prevención de Enfermedades y Control (CDC, 2014), se estima en una población estadística media aproximada de 1/68 personas nacidas, lo cual implica un alto nivel de incidencia, que no se corresponde actualmente con el número de personas con un diagnóstico efectivo, lo cual es una preocupación importante al no aplicar los programas específicos necesarios adaptados a sus necesidades educativas, lo cual genera niveles de ansiedad y frustración continuada de dichas personas en el ambiente con el cual han de relacionarse.

Las necesidades intrínsecas de las personas con TEA se manifiestan en un procesamiento perceptivo-cognitivo característico y particular, por lo que una de las preocupaciones de la psicopedagogía ha sido y es investigar el procedimiento a través del cual el aprendizaje es efectivo en dicha población, permitiendo que facilite el desarrollo humano a la vez que esté adaptado a las necesidades particulares de los estudiantes.

Desde una perspectiva general, Vygotsky (1964) afirma que el proceso de aprendizaje incluye una amplia red de relaciones existentes entre los procesos cognitivos, sociales y culturales y destaca que la adquisición de conceptos cotidianos, aquellos que son obtenidos a través de la experiencia propia a partir de la cultura o el contexto cultural de pertenencia, conforman la base de los conceptos formales o contenidos más científicos susceptibles del aprendizaje escolar, produciéndose una especie de mediación mutua entre ambos, de manera que los primeros van constituyendo la base categórica cognitiva sobre la que se sustentan los segundos.

El avance de la investigación educativa desarrollada a partir de estos postulados sugiere, pues, que la participación docente ha de suponer una labor de mediación en los dos siguientes sentidos:

1. El ajuste sobre la zona de desarrollo próximo o adaptación del aprendizaje al nivel competencial previo, con la finalidad de desarrollar un concepto posterior, ampliamente relacionado, que podrá ser incorporado como nuevo contenido aprendido o modificar otro aprendizaje previamente adquirido, también denominado aprendizaje significativo (Ausubel, 1976).
2. La adaptación de los procesos de aprendizaje a las características particulares de los estudiantes a los cuales va dirigido, pues solo así es posible proceder al reajuste anterior y facilitar un desarrollo educativo progresivo de tipo activo.

Por esta razón, los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren continuos estudios de innovación-investigación educativa, que faci-

liten la comprensión de los modos de procesamiento, que explican la base sobre la que los estudiantes construyen los contenidos de aprendizaje, así como los motivos por los que este, el aprendizaje, es más o menos efectivo, según la metodología aplicada.

Lógicamente y debido a las características específicas o necesidades particulares de las personas con TEA, los programas de intervención educativos han de estar apoyados sobre líneas estratégicas secuenciales, debidamente planificadas y altamente estructuradas y definidas, pero esto no quiere decir que este sistema estructural no deba adaptarse y reajustarse flexiblemente a las necesidades educativas que los estudiantes con TEA muestran en cada momento a lo largo de su proceso vital del desarrollo propio. Así pues, la enseñanza-aprendizaje adaptada a las necesidades específicas de dichas personas, como lo indican las propuestas pedagógicas, basadas en el análisis de las competencias, han de seguir un proceso dinámico que modifica progresivamente sus objetivos flexiblemente, en primer lugar, en función de las necesidades particulares evaluadas durante el continuo del desarrollo y, en segundo lugar, construido secuencialmente sobre las competencias o capacidades previas que se van adquiriendo.

Por lo tanto, el paradigma didáctico debe consolidarse sobre la base de las metodologías activas, entre las cuales cabe destacar, entre otras, el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas o el aprendizaje basado en los datos o enseñanza basada en la escuela. Los métodos de enseñanza consecuentes han de configurar la integración de los postulados teóricos indicados, apoyados en estas hipótesis, los cuales, en general, siguen un proceso continuo, basado en 5 pasos:

1. Análisis de las necesidades, tanto individuales, como relativas al contexto:
 - Análisis de las competencias previamente adquiridas.
 - Análisis de las competencias objetivo.
2. Delimitación y jerarquización específica de las competencias-objetivo previstas.

-
3. Determinación de los componentes metodológicos, relacionados con aspectos conceptuales, didácticos y de los recursos humanos necesarios.
 4. Definición y método de evaluación de las competencias.
 5. Evaluación de proceso y de resultados de los programas implementados.

Desde la perspectiva teórica del aprendizaje, los postulados hipotéticos básicos se apoyan en el factor de la «sistemicidad» de los procesos psicológicos básicos, considerados como totalidad interactiva del desarrollo del comportamiento humano, a través del cual, unas áreas de desarrollo se convierten, a su vez, en medios para favorecer otras áreas, siempre, lógicamente, a partir de las zonas potenciales de las competencias o habilidades desarrolladas previamente, ya que los procesos están ampliamente interrelacionados. Así, por ejemplo, Pan *et al.* (2017) y Ketcheson, Hauck y Ulrich (2017) muestran la relación existente entre el desarrollo motriz dentro del área de la educación física, en relación con la función ejecutiva, el desarrollo de los procesos cognitivos propiamente y los procesos de socialización, respectivamente, en estudiantes con TEA. Nelson, Paul, Johnston y Kidder (2017) usan el área de la danza creativa para incrementar progresivamente el desarrollo social en estudiantes con TEA. En su estudio utilizan materiales de juego preferidos, actividades de baile creativo y sesiones de juego complejo con materiales conocidos en contextos inclusivos para favorecer el desarrollo global de los componentes perceptivo-cognitivos como totalidad. Tal-Atzili y Salls (2017), mediante el apoyo familiar, también investigan la interacción de los procesos perceptivo- cognitivos y concluyen que el aprendizaje sensorial sucesivo, desarrollado a través del desarrollo del sistema táctil en estudiantes con TEA, es efectivo para mejorar los niveles del procesamiento perceptivo-cognitivo de la información.