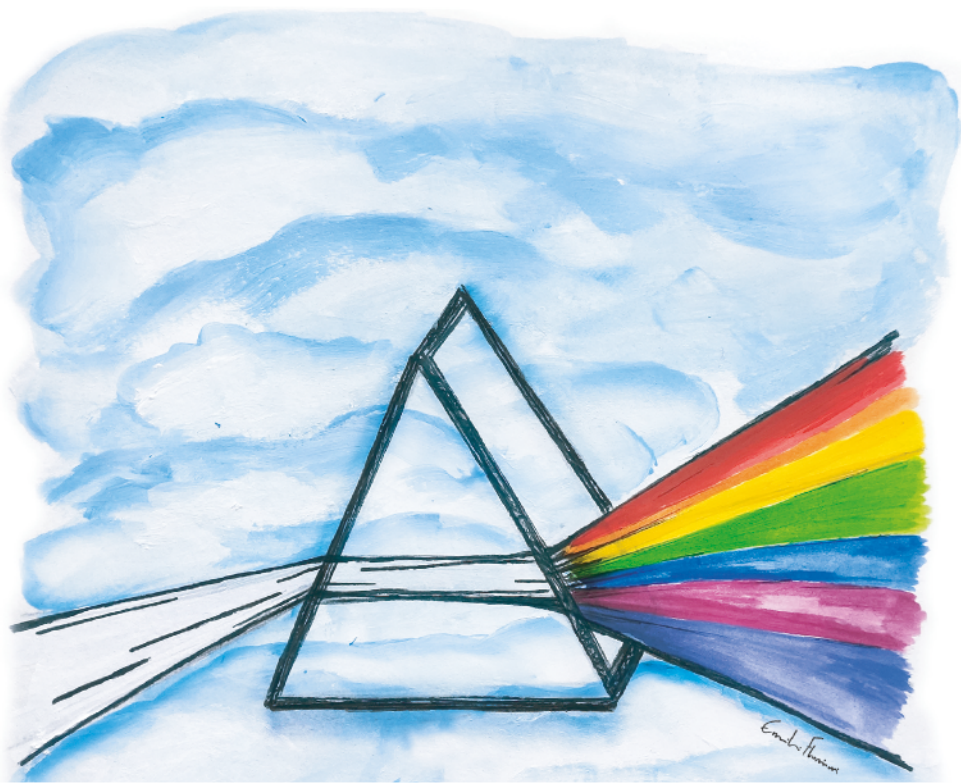




Autismo

Descubriendo sus colores

Pasar del trastorno a la condición

María Laura de la Barrera
Compiladora

C*UyE
Colección Vinculación y Educación

ISBN 978-987-688-474-7
e-book

UniRío
editora

Autismo : descubriendo sus colores : pasar del trastorno a la condición /
Pamela Travaglia ... [et al.] ; compilación de María Laura de la Barrera ;
prólogo de Alexia Rattazzi. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2022.
Libro digital, PDF - (Vinculación y educación)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-474-7

1. Autismo. 2. Inclusión. I. Travaglia, Pamela. II. Barrera, María Laura de la, comp. III. Rattazzi, Alexia,
prolog.
CDD 362.2042

Autismo: descubriendo sus colores. Pasar del trastorno a la condición

María Laura de la Barrera (Compiladora)

2022 © *UniRío editora.* Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar

Avalaron esta publicación ante el Consejo Editor de UniRío editora:

Prof. Analía Adriana Uva
Prof. Candelaria Lestelle



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR



Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Gabriel Carini

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Ana Vianco

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Exactas, Físico—
Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez y Bibl. Mónica Torreta

Secretaría Académica
Prof. Sergio González y Prof. José Di Marco

Índice

Prólogo.....	4
<i>Por Alexia Rattazzi</i>	
A manera de introducción	6
<i>María Laura de la Barrera</i>	
Trastorno del Espectro Autista y Funciones Ejecutivas	11
<i>Pamela Travaglia - Melanie Fenoglio</i>	
Educación Inclusiva y estudiantes con TEA.....	25
<i>Verónica Martorello - Magdalena Orlando</i>	
Compromiso educativo - pedagógico. Pensar la clase de cara a la inclusión	43
<i>Daiana Yamila Rigo</i>	
¿Creatividad en personas con autismo? ¿O contextos creativos para personas con autismo?.....	49
<i>Romina Cecilia Elisondo</i>	
Entre juegos y derechos: el rol del docente de Educación Física en la calidad de vida de las infancias con autismo	79
<i>Sebastián Martín Klein - Eduardo Lucas Sotelo</i>	
Pandemia, humanidad y autismo: algunas reflexiones necesarias.....	94
<i>María Laura de la Barrera - Carla Valle</i>	
Historias en azul... o del color que elijas: narrativas de familias y más	105
<i>Natalia Mabel Reineri</i>	
Epílogo. De ideas que suman... (para ir cerrando).....	128
<i>Lucila Vidal</i>	
Son autores de este libro	131

Capítulo 3

Compromiso educativo - pedagógico

Pensar la clase de cara a la inclusión

Daiana Yamila Rigo

En este apartado tratamos de reflexionar sobre compromiso educativo-pedagógico con todas las personas en edad escolar, incluyendo el nivel inicial, primario, secundario, hasta universitario, y particularmente mirar el autismo desde la inclusión. Compromiso que debemos pensar entre escuela, familia y sociedad.

Nuestras investigaciones en el campo educativo y desde la psicología educacional, nos permiten hacer una lectura, sin querer abarcar la complejidad inherente a las personas con discapacidad, sobre cómo hacer de los estudiantes y los docentes sujetos más comprometidos en sus procesos de aprendizaje y de enseñanza. Moreira y otros (2015) menciona que los estudiantes con autismo tienden a experimentar dificultades en edad escolar que impactan socavando sus compromisos hacia la escuela. Por eso creemos importante hablar sobre cómo alcanzar compromisos a nivel educativo y pedagógico.

Antes de adentrarnos al compromiso en sí mismo, retomamos aportes de Kalantzis y Cope (2009), para pensar la diversidad y su valor para comprender el compromiso educativo pedagógico que proyectamos en este capítulo. Sus planteos se inclinan a lograr un aprendizaje afectivo, en tanto se logre el compromiso educativo con las identidades de los estudiantes, las cuales son profundamente distintas y complejas. Esa diversidad ha supuesto un tratamiento heterogéneo en el campo educativo teñido por tres grandes paradigmas para negociar las diferencias: la separación, el

reconcomiendo y la inclusión. La separación fue, en general, un conjunto de prácticas de evasión, para excluir la diferencia; el reconocimiento se refiere a la diferencia, limitadamente y hasta a veces de manera tortuosa; y la inclusión, es más un proyecto que una realidad, agendas educativas-sociales-culturales y políticas, estrategias y práctica emergentes que, aun no materializadas, desafían a superar la brecha entre planteos teóricos y prácticas genuinas.

Desde el paradigma de la inclusión se propone trabajar desde lo más profundo y complejo de las diferencias que atraviesan los mundos de los estudiantes y sus experiencias de vida, intereses, orientaciones, valores, posturas, disposiciones, sensibilidades, estilos de comunicación, formas de pensar y preferencia de enfoques de aprendizaje. Estos atributos son lo que realmente hacen que cada niño, cada persona, sea diferente, pero no siempre en la forma que se ajusta a los patrones esperados (Kalantzis y Cope, 2009).

Pensar la inclusión desde la educación supone ser conscientes de las grandes variaciones dentro de los grupos que hacen a las clases, de lo contrario, caer en la categorización o en etiquetas es más sencillo. La divergencia, en contraste con lo convergente, implicada un reconocimiento no solo figurado, sino además un ofrecimiento de oportunidades no iguales para todos, distintas en términos de recursos y prácticas educativas, si buscamos como educadores estar comprometidos con la educación de nuestros estudiantes. En el mismo sentido, aprender no es un avance vertical, sino de horizontes en expansión donde se asumen nuevos compromisos a partir de distintas experiencias vivenciadas.

Compromisos en una escuela que se abre y se anima a integrar

El trastorno del espectro autista (ADS, en inglés) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta a las habilidades de comunicación y es uno de los más prevalentes, que ocurren en 9 de cada 1000 habitantes, o 1 de cada 110 niños, de acuerdo con los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, 2018) y el informe reportado por Red de Vigilancia del Autismo y las Discapacidades del Desarrollo (ADDM, 2020), que lo estiman para Estados Unidos. Cifras cercanas se tienen en Argentina, en una prevalencia que afectan a 1 de cada 68 chicos (Waisburg, 2016), registrando, en la última década, un aumento de casos en un 86 % (Abadi y

Manes, 2019). La acentuación de la prevalencia ha creado un significativo reto a la educación para facilitar la participación y la continuidad educativa de las personas con autismo.

Un desafío que amerita una escuela abierta a la diversidad y a la integración, definida en una educación que facilite a los estudiantes con ADS aprender junto al grupo de clase. Las investigaciones sobre compromiso han crecido exponencialmente en tanto las modificaciones al entorno educativo para facilitar el aprendizaje y el compromiso educativo son esenciales.

Y es que, en el compromiso, tanto los factores personales, como los contextuales tienen un papel muy importante. Rigo, Irusta, Bechero y Amaya (2020) lo definen como una energía en acción, que, ligada a objetivos y metas diversas, impulsa a los individuos a llevar a cabo actividades de aprendizaje, participar activamente en las clases, desarrollar intereses por los contenidos y mostrar un comportamiento proactivo para modificar el aula como manera de buscar nuevos recursos e interacciones para vincularse y desvincularse con los estudios. El compromiso es un metaconstructo compuesto por 4 dimensiones, a saber: la conductual, la afectiva, la cognitiva y la de agencia personal. Su carácter situado, modificable y sistémico permite pensar en maneras de cómo potenciarlo y, particularmente, cuando se hace desde aulas que apunten a incluir.

El rol de contexto en la educación y promoción del compromiso de los niños con autismo es sustancial. Durante los últimos 30 años, la investigación sobre compromiso ha identificado, en general, influencias situacionales específicas, tales como físicas, sociales e instruccionales. La mayoría de los estudios han evaluado el efecto de ciertas estrategias y contextos de instrucción sobre el compromiso, documentando una mayor participación hacia las tareas escolares y un mayor rendimiento.

Puntualmente, el estudio de Ruble y Robson (2007) y el conducido por Goodman y Williams (2007) concluyen que las estrategias de desarrollo autónomo, social y comunicacional trabajadas desde la tutoría de pares o por grupo cooperativo muestran un claro vínculo con los niveles de participación de niños con autismo. En la misma línea, Hart y Whalon (2008) consideran que los grupos de aprendizaje cooperativo mejoran la participación en estudiantes con ADS incrementando su autonomía. Con respecto a los apoyos instrumentales, los resultados arribados por Kinnealey, Pfeiffer, Miller, Roan, Shoener y Ellner (2012) ponen en evidencia que los estudiantes con autismo perciben los cambios en el ambiente del

aula, generando una respuesta emocional positiva, construyendo a la autorregulación de los propios comportamientos y una notable mejora en el desempeño escolar, cuando en el aula se contemplan diseños con adaptaciones en el entorno sensorial. Específicamente, con la instalación de paredes absorbentes de sonido que apunten a mejorar la atención en el aula y el compromiso de los estudiantes con sensibilidades auditiva y el uso de iluminación no fluorescente que pueden mejorar la cooperación de los estudiantes con visual hipersensibilidad.

Meindl, Delgado y Casey (2020) explican que algunos factores ambientales relacionados con el compromiso académico están bajo el control del docente, quienes diseñan las estrategias y configuran la clase. Los autores identifican algunas estrategias contextuales que impactan sobre el comportamiento del estudiante con ADS. En lo que concierne a las tareas de aprendizaje, puntualizan 3 variables a tener presentes. La primera refiere a proporcionar opciones a lo largo del día, es decir, brindar oportunidades con regularidad durante la jornada escolar para tomar decisiones, ofreciendo más de una forma de completar una tarea, preguntando al alumno qué tarea le gustaría completar primero o proporcionando una variedad de materiales. La segunda apunta a intercalar tareas fáciles a lo largo de la clase de material novedoso o más desafiante, a fin de promover el comportamiento del estudiante en la tarea y disminuir conducta asociadas a la evitación de las exigencias que suponen las tareas desafiantes. Por último, la tercera señala la importancia de proporcionar a los estudiantes oportunidades para responder y participar de la clase, lo cual permite el seguimiento e instala la retroalimentación como fuente para promover mejores aprendizajes.

Finalmente, la revisión de Keen (2009) resalta como que atractivo el estudio del compromiso para conducir al desarrollo de intervenciones de aprendizaje más efectivas para los niños con autismo. Su postura se sostiene en una crítica al modelo de intervención basado sólo en la intensidad de los primeros años, que si bien es un factor importante no resulta en contribuciones significativas. Como complemento, propone que el compromiso puede ser una medida eficaz de la calidad de un programa de intervención, entendiendo que la intensidad, aunque esencial, no es suficiente para lograr los avances esperados en el contexto escolar. Medir el nivel de implicación de los niños en relación con las horas de intervención puede ser una contribución importante para apreciar y valorar la calidad del trabajo realizado en ese periodo de tiempo.

En síntesis, en una escuela en permanente cambio, con rupturas constantes, se nos invita a generar espacios para debatir la importancia del compromiso educativo-pedagógico frente a la diversidad y los desafíos de la integración e inclusión. El compromiso como constructo reciente en investigación promete una mirada constructiva para pensar el escenario del aula, de cara a implicar a los docentes a repensar la clase y las tareas de aprendizaje con reparos y mejoras para todos los estudiantes. Aun en tiempos complejos, de pandemia y clases virtuales, el compromiso invita a reinventar los modos de conjugar la instrucción con los recursos disponibles sin perder de vista el aprendizaje y la esencia de cada sujeto que nos interpela desde sus trayectorias personales. La clave está en las formas, en cómo se logra que los estudiantes con o sin ADS se interesen y participen.

Referencias bibliográficas

- Abadi, A. y Manes, F. (15 de noviembre de 2019). En la última década, los casos de autismo aumentaron en un 86 %: la importancia de su detección temprana. *Infobae*. <https://www.infobae.com/salud/2019/11/15/en-la-ultima-decada-los-casos-de-autismo-aumentaron-en-un-86-la-importancia-de-su-deteccion-temprana/>
- CDC (2018). *Prevalencia del autismo levemente más alta según informe de la Red ADDM de los CDC*. https://www.cdc.gov/spanish/mediosdecomunicacion/comunicados/p_prevalencia-autismo_042618.html
- ADDM (2020). *A Snapshot of Autism Spectrum Disorder among 8-year-old Children in Multiple Communities across the United States in 2016*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm-community-report/documents/addm-community-report-2020-h.pdf>
- Goodman, G. y Williams, C. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, vol. 39, n.º 6, pp. 53-61. <https://doi.org/10.1177/004005990703900608>

- Hart, J. y Whalon, K. (2008). Promote Academic Engagement and Communication of Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*, vol. 44, n.º 2, pp. 116-120. <https://doi.org/10.1177/1053451207310346>
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2009). Learner Differences: Determining the Terms of Pedagogical Engagement. En S. Mitakidou, E. Tressou, B. Swadener y C. Grant (Eds.), *Beyond Pedagogies of Exclusion in Diverse Childhood Contexts. Transnational Challenges* (pp. 13-30). Palgrave Macmillan.
- Keen, D. (2009). Engagement of Children with Autism in Learning. *Australasian Journal of Special Education*, vol. 33, n.º 201, pp. 130-140. <https://doi.org/10.1375/ajse.33.2.130>
- Kinnealey, M., Pfeiffer, B., Miller, J., Roan, C., Shoener, R. y Ellner, M. L. (2012). Effect of classroom modification on attention and engagement of students with autism or dyspraxia. *American Journal of Occupational Therapy*, vol. 66, pp. 511-519. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2012.004010>
- Meindl, J., Delgado, D. y Casey, L. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, vol. 111, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104854>
- Moreira, P., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M. F., Cepa, M. J., de Deus Mestre, M., Ferreira, M. y Serra, F. y otros (2015). Engagement with School in Students with Special Educational Needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 15, n.º 3, pp. 361-375. <https://www.ijpsy.com/volumen15/num3/422.html>
- Rigo, D., Irusta, M., Bechero, G. y Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, vol. 100, pp. 71-87. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>
- Ruble, L. y Robson, D. (2007). Individual and Environmental Determinants of Engagement in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n.º 37, n.º 8, pp. 1457-1468.
- Waisburg, C. (2 de abril de 2016). Trastornos del Espectro Autista: afectan a 1 de cada 68 chicos. *Revista Noticias, Salud*. <https://www.favaloro.edu.ar/trastornos-del-espectro-autista-afectan-1-68-chicos/>