

## **LA EVALUACIÓN COMO UN REFERENTE PARA LA EDUCACION DE PERSONAS DEL ESPECTRO AUTISTA**

**Julia Alonso García**

Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social  
Universidad de Valladolid

**Juan Ramón Redondo Gómez**

Orientador de Centro de Primaria y Secundaria

### **RESUMEN**

Nos planteamos un continuo cuyas características se pueden presentar de manera más o menos frecuente en las personas que sufren de trastorno autista. Nos centramos en la evaluación escolar a partir del nivel de desarrollo, algo más que aventurarse a conocer un grado de conocimientos prefijados.

Defendemos la idea de la necesidad de una evaluación inicial individualizada para poder diseñar un programa educativo eficaz y defendemos la idea de que la evaluación necesariamente debe formar parte de todo el proceso y no solo del final.

En cualquier intervención educativa nos planteamos despejar la incógnita de lo que saben y lo que han logrado asimilar y aplicar, en este caso nos lo planteamos con un carácter eminentemente flexible.

Retos profesionales ante un tipo de comunicación atípica, alteración y/o fragilidad atencional, intereses restringidos, alteraciones comportamentales y una clara tendencia a la ansiedad generalizada en situaciones de control, que, a menudo, provocan resultados caóticos y frustrantes.

Finalizamos proponiendo algunas estrategias eficaces que pueden ser tenidas en cuenta: más tiempo, más concreción, más apoyos, más claridad....

**Palabras clave:** Evaluación, espectro autista, programa educativo, estrategias

## DESARROLLO

Partimos de tres preguntas explícitas en el proyecto educativo de cualquier centro. Preguntas que, si bien son de carácter general, deben obtener respuesta individualizada en todas y cada una de las personas que constituyen el alumnado escolarizado en nuestras aulas, y, de manera preferente, en aquellas que precisan de estrategias educativas más específicas:

- **QUÍENES SON:** ¿Les conocemos?, ¿conocemos sus capacidades?, ¿conocemos sus limitaciones?, ¿conocemos sus peculiaridades?
- **QUÉ PRETENDEMOS** ¿qué objetivos nos planteamos con ellas?
- **CÓMO LO ORGANIZAMOS** ¿qué respuesta les ofertamos? ¿cómo lo diseñamos? ¿de qué manera lo plasmamos? ¿cómo, dónde, con quién y con qué lo realizamos?

Preguntas que sin duda precisan de una evaluación individual y pormenorizada en cada caso. Para ello es imprescindible partir del nivel individual de desarrollo, algo más que un principio del aprendizaje significativo postulado por Ausubel (1983).

Partir del nivel de desarrollo es algo más que aventurarse a conocer un grado de conocimientos estipulados por un libro de texto, es analizar cual es el nivel de desarrollo en cada una de sus capacidades. Es una exigencia para todos y más que una necesidad con el alumnado excepcional y/o desfavorecido.

Dentro de este tipo de alumnado hoy vamos a fijarnos en aquellos que manifiestan una sintomatología compatible con el espectro autista.

Ángel Rivière (Rivière, 2002, Rivière 1997, Sibón 1996) propone considerar al autismo bajo una propuesta cualitativa. Desde esta perspectiva, se plantea un continuo cuyas características se pueden presentar de manera más o menos frecuente en las personas que sufren de trastorno autista.

Basándose en Wing y Gould (1995 en Rivière 1997 y 1988, en Sibón 1997), denominado “espectro autista” se presenta este continuo en seis dimensiones:

- Relación social
- Funciones de la Comunicación social

- Lenguaje
- Competencias de imaginación y comprensión social
- Flexibilidad:
- Sentido de la actividad

Pero volvamos al tema inicial: la adecuación de la enseñanza a la individualidad e idiosincrasia de nuestro alumnado. Defendemos la idea de la necesidad de una evaluación inicial individualizada para poder diseñar un programa educativo eficaz y defendemos la idea de que la evaluación necesariamente debe formar parte de todo el proceso y no solo del final.

De un modo tan habitual como erróneo, se asume la evaluación a un momento final del proceso enseñanza-aprendizaje, cuando debería estar presente desde el inicio y más aún si se trata de personas de especiales características; tal como acabamos de decir, tomamos como ejemplo hoy a las personas del espectro autista.

En cualquier intervención educativa nos planteamos, a la hora de enseñar, despejar la incógnita de lo que saben y lo que han logrado asimilar:

- En primer lugar porque nos permite averiguar lo que está aprendiendo y algo más importante, cómo lo están aprendiendo. Las personas del espectro autista, además, tienen una alta consistencia en sus estilos aprendizaje lo cuál enfatiza la necesidad de evaluación continuada.

- En segundo lugar, porque averiguar lo que conoce el alumnado, nos permite seguir construyendo su aprendizaje y reajustar lo diseñado.

De ahí la importancia de la flexibilidad curricular en la docencia. Cuanto más flexible y abierto sea el currículum, mayor posibilidad de adaptaciones con carácter general para todo el alumnado que implicarán, en algunas ocasiones, no tener que adaptar algunos elementos con carácter individual para una sola persona.

Si desde la programación del docente se contempla flexibilidad también a la hora de evaluar, es muy probable que se utilicen instrumentos de medida variados, se evalúe la consecución de diferentes tipos de objetivos, se identifiquen distintos procesos cognitivos, distintos procedimientos, diferentes tipos de resultados y, evidentemente, es más probable que estemos hablando de un tipo de evaluación que en nada se asemeja a la demanda de reproducciones meramente memorísticas. Tal flexibilidad facilita no solo la tarea del profesional sino también, y de manera primordial, la actitud y éxito del evaluado en general y del alumnado más necesitado en especial.

La evaluación aquí entendida es un trabajo diario, el seguimiento que se hace día

a día, analizando los distintos aspectos trabajados de un modo sistemático. Esa sistematicidad es la que nos va a permitir al cabo del tiempo tener un cúmulo de información lo suficientemente importante como para contrastarla con la recogida en situación puntual.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la actitud profesional. En una evaluación como la planteada que goza de continuidad y alto nivel de flexibilidad, no podemos pasar por alto el sesgo que supone la anticipación de fracaso y la visión restrictiva de aquel profesional que ya cuenta con que el alumnado no va a ser capaz. El docente no solo debe tener expectativas positivas respecto a la capacidad o potencialidad del aprendizaje de su alumnado, sino que además debe transmitírselas y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la situación individual. Más tener expectativas positivas no es sinónimo de irreal. Pero para tener esas expectativas realistas y saberlo adecuar hay que conocer al alumnado; para conocerlo se le debe haber evaluado con anterioridad. Volvemos a la misma idea.

En las personas con espectro autista sabemos que la construcción de aprendizajes no puede realizarse sobre ensayo y error. Partir de situaciones donde se anticipe el éxito y de aspectos muy concretos, próximos y previamente conocidos, es tarea imprescindible debido a su particular característica y dificultad en la utilización eficaz de estrategias metacognitivas y búsqueda de relación y organización mental entre la información previa y la información adquirida.

Según Gortazar (1997), presentan ciertas dificultades en la producción del lenguaje interiorizado y también para el empleo de las funciones pragmáticas encuadrables en la categoría de conversación tanto interna como externa.

Otra de las alteraciones de este alumnado, y que debe tener en cuenta el profesional de la docencia, es, sin duda, la preponderancia de una comunicación protoimperativa y su dificultad para realizar lenguaje protodeclarativo - término que refiere a la capacidad de las personas de mostrar, impactar o influir en la mente o acciones de los otros, basándose en una expectativa esperada con respecto a la respuesta mental del otro, es decir, la necesidad y búsqueda de compartir una experiencia- .(Rivière, 2002, Gómez, et al, 1998, Rivière 1997, Silbón 1997). Característica que a la hora de evaluar se ha de tener muy presente y que lamentablemente con demasiada frecuencia coloca a unos y otras en situaciones injustas que generan malas interpretaciones y mucha confusión.

Un problema que no puede obviarse es la alteración y/o fragilidad atencional. Tanto muestran una focalización sumamente selectiva, como atención superficial, fugaz y poco selectiva (Gujardo, 2000). La dificultad para cambiar el foco de atención es otro hándicap con el que debemos contar, tanto al enseñar como al evaluar.

Igualmente tendremos que tener en cuenta su particular visión de las partes en lugar del total, lo que va a dificultar la integración y la interpretación global de la información de acceso por vía sensorial.

Las personas del espectro autista, debido a su particular modo de aprender, establecen un patrón de memoria muy eficiente cuando es utilizado para un solo tipo de aprendizaje, pero su transferencia es ineficiente si se le propone una nueva tarea. Resulta necesario ofrecerle la posibilidad de que generalice y aplique lo aprendido en el aula en otros contextos.

En ocasiones parece inevitable la evaluación a través de un examen escrito. El problema radica en plantear bajo el mismo paradigma de evaluación de todo el alumnado, también a aquellas personas del espectro autista. La situación les resulta amenazante y les desborda si no se tienen en cuenta las adaptaciones pertinentes.

El grado de ansiedad producido por la situación de control provoca el bloqueo que deriva en resultados caóticos y frustrantes. Si el examen es para valorar lo que el alumnado conoce respecto a una materia concreta y no para responder ante una situación de estrés, ¿no será mejor eliminar la situación estresante y pretender el objetivo a través de otras situaciones y contemplando alternativas que faciliten su consecución?

¿Realmente es necesario hacer una pregunta abierta, y ambigua, para averiguar si distingue entre las plantas cotiledoneas y dicotiledoneas? ¿podemos asegurar que con esa pregunta somos justos evaluando o pretendemos averiguar si ha adquirido unos contenidos concretos y ha desarrollado unas capacidades y unos procedimientos? Quizás para ello debamos plantearnos otro tipo de evaluación, otros instrumentos y otras estrategias.

Recordando lo propuesto por Rivière (2002) sobre el continuo autista como trastorno de la flexibilidad, todas las personas, más o menos afectadas, presumiblemente precisan de una serie de estrategias, apoyos, guías o indicadores que les orienten y acompañen en su interpretación y aplicación.

Este alumnado precisa de una serie de apoyos a la hora de enfrentarse a las diferentes pruebas que le ofrecemos para evaluarle y éstas pueden ser de diferente tipo. Los apoyos que se le pueden dar, ya sean visuales, verbales y auditivos deben adaptarse a las características, preferencias y capacidades de cada uno. ¿Cómo? la respuesta es tan variada como personas nos encontramos en las aulas pero sin duda es tan posible como necesaria y no tiene por qué restar objetividad a la prueba, ya sea oral, escrita o vivenciada.

Algunas de esas estrategias más eficaces pueden ser tener en cuenta aspectos tan básicos como más tiempo, más concreción, más orden....

- Segmentar las preguntas en unidades más simples,
  - Ofrecer apoyos visuales para completar información,
  - Clarificar la pregunta,
  - Segmentar el tiempo de evaluación en momentos más simples
  - No establecer como único medio de evaluación el examen
  - La evaluación debe responder a las expectativas creadas en el aula, aquello que el profesorado más importancia le ha dado, aquello a lo que le ha dedicado más tiempo, aquello que más se ha practicado
  - Debe utilizar los mismos términos
  - Darle más tiempo para que pueda responder a las preguntas que le planteamos, no solo en un mismo periodo, sino también en periodos de clase diferente....
  - Ofrecer los mismos estímulos, o muy similares, a los utilizados durante el día a día
  - Presentarle una estructura ordenada y predecible
  - Transmitirle tranquilidad y seguridad
  - Presentar mensajes coherentes y explícitos
  - No presuponer la información que le resulta imprescindible para contextualizar la pregunta y responder de modo correcto.
  - Establecer límites que reduzcan o canalicen las conductas poco productivas que interfieran en la tarea.
  - Anticiparle la situación de examen que se va a encontrar y asegurarnos que sabe como responder. Cómo responder, no qué responder, lo cual va a depender de su capacidad y de su esfuerzo personal
  - Ofrecerle situaciones en las que tengamos garantías de éxito
- (Alonso-García, 2005)

En el sistema educativo actual, las personas con necesidad de apoyo educativo más específico son atendidas por varios profesionales; todos ellos intervienen en el proceso de enseñanza, es justo que todos los que están implicados intervengan en el proceso de evaluar lo aprendido y la manera de aprenderlo. Parece razonable que la evaluación sea pues fruto de un consenso inevitable. Este consenso, no deja de ser un proceso de triangulación para comprobar una variable: qué grado adquisición de los contenidos ha logrado, qué capacidades ha desarrollado y cómo ha procedido a ello. Consenso imprescindible y no siempre facilitado.

Si además de evaluar conjuntamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y desde el inicio, de utilizar distintos instrumentos, metodología y fuentes de información, se utilizan también diferentes evaluadores, estamos ante la posibilidad de triangular la información, opción que nos permite una evaluación más precisa, más justa y más enriquecedora que la que se limita a un único documento, una sola persona y una situación puntual. Opción de la que se beneficia todo el alumnado y que pone en situación de igualdad al alumnado más excepcional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso-García, J. (2005). *¡Atiéndeme! Ocio y Aprendizaje*. Madrid: CEPE
- Ausubel D. et al (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. México: Trillas
- Frith, U. 1999. *Autismo*. Madrid: Alianza
- Gómez, J., López, B., López, E. 1998. Aplicaciones del Abordaje de la Teoría de la Mente a la Evaluación e Intervención de Niños con Autismo. [www.autismo.com](http://www.autismo.com)
- Gortázar, P. 1996. Intervención Educativa en Autismo Infantil: Tema 5 Lenguaje y Autismo: **Descripción** e Intervención. [www.autismo.com](http://www.autismo.com)
- Guajardo, H. 2000. Trastornos Generalizados del Desarrollo, en Montenegro y Guajardo, *Psiquiatría del Niño y del Adolescente*. Santiago de **Chile**: Mediterráneo,
- Rivière, A. 1997. Desarrollo Normal y Autismo. [www.autismo.com](http://www.autismo.com)
- Rivière, A. 1998. Educación del Niño Autista, en Mayor, J., *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- Rivière, a. 2004. El Autismo y los Trastornos Generalizados del Desarrollo, en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Vol 3,. Madrid: Alianza.
- Sibón, J. 1997, Los Niños con Autismo o Alteraciones Graves de la personalidad. [www.autismo.com](http://www.autismo.com)
- Wing, L., Leekam, S., Libby, S., Gould, J., Lacombe, M. 2002. The Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders: Background, inter-rater reliability and Clinical Use. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol 43, nº3, pp 307-325, USA.

