

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(Compilador)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON TEA EN CONTEXTOS FORMATIVOS. ESTRÉS Y PROPUESTAS PARA EL ACCESO A ESTUDIOS SUPERIORES

Cuesta Gómez, José Luis¹, De la Fuente Anuncibay, Raquel²
González Bernal, Jerónimo³, Orozco Gómez, Martha Lucía⁴

Universidad de Burgos, España

¹e-mail: jlsgomez@ubu.es, ²e-mail: raquelfa@ubu.es,

³e-mail: jejavier@ubu.es, ⁴e-mail: mlorozco@ubu.es

Resumen. Algunos aspectos que son comunes a la población general, pueden suponer un gran handicap en el caso de personas con discapacidad, la respuesta al estrés supone uno de estos retos que, en el caso de personas con trastorno del espectro autista, es esencial conocer y abordar desde distintos ámbitos como el entorno formativo en el que se desenvuelven. Por otra parte, en ámbitos universitarios se hace prioritario la declaración de propuestas que posibiliten la adaptación del alumnado con TEA a este medio. A partir de la evaluación de la ansiedad de una muestra de 25 personas con TEA, mediante el cuestionario *The Stress Survey Schedule for persons with autism and developmental disabilities* (Grodén, Diller, Bausman, Velicer, Norman, & Cautela, 2001), se pretende determinar las necesidades de las personas con TEA con el objetivo de facilitar la intervención mediante programas que modifiquen la respuesta a los estresores lo que supone una mejora en su calidad de vida en general y en los accesos a entornos formativos en particular. Por otro lado, se proponen pautas que faciliten el acceso a la Universidad de estos alumnos a partir de las conclusiones extraídas del *proyecto europeo Autism and Uni*.

Palabras clave: personas con TEA, estresores, Universidad, orientación.



INTRODUCCIÓN

La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad del 2014, (ONU, 2014), es un instrumento que promueve un desarrollo inclusivo, equitativo y sostenible, el derecho a una intervención a lo largo de la vida, que persiga la máxima autonomía y desarrollo de capacidades y cualidades. En su introducción el punto 10 señala la importancia de garantizar la accesibilidad y la inclusión de las personas con discapacidad en todos los aspectos del desarrollo, abordando cuestiones como los derechos a la educación, la salud, la protección social, el empleo y el trabajo.

La calidad de vida, a menudo y para determinadas personas supone contar con apoyos ajustados a las necesidades de aprendizaje y adaptación al entorno, que permitan maximizar las oportunidades de inclusión e independencia.

En este sentido, algunos aspectos que son comunes a la población general, pueden suponer un gran handicap en el caso de personas con discapacidad para desenvolverse en distintos ámbitos tanto laborales, sociales como educativos. La respuesta al estrés supone uno de estos retos que se agrava en personas con otras dificultades asociadas y que en el caso de personas con trastorno del espectro autista es esencial conocer y abordar.

La ansiedad y el estrés son situaciones muy comunes afectando a todo tipo de personas, sin embargo para determinado sector, como la población con autismo tiene un peso específico muy importante en su vida, agravando conductas que influirán en su calidad de vida. Autores como Weisbrot, Gadow, DeVincent y Pomeroy (2005) sugieren que la ansiedad es un componente integral del autismo, incluso se ha llegado a proponer que el autismo es un trastorno de estrés (Morgan, 2006) y que la ansiedad generalizada es tan común en las personas con TEA que no debería ser diagnosticada como un trastorno separado (Bellini, 2006; Ghaziuddin, 2005; Gillot y Standen, 2007).

El DSM-V describe la relación entre ansiedad y autismo (American Psychiatric Association, 2013). En este sentido se describe un estrés extremos ante pequeños cambios, necesidad de hacer la misma ruta o comer la misma comida, con dificultades con las transiciones o patrones rígidos de comportamiento. También se incluye la depresión y ansiedad como síntomas asociados en adolescentes y adultos autistas. Algunos cambios en la alimentación o el incremento de comportamientos disruptivos, pueden alertar de la necesidad de evaluar la ansiedad o depresión en personas con autismo según señala el APA, 2013.

La continuidad en la formación y el acceso a estudios superiores, supone una de las cuestiones que generan mayor inquietud en familias y profesionales, más teniendo en cuenta las pocas experiencias que pueden servirnos de referencia, y la desigualdad en el acceso que se observa, según zonas geográficas, independientemente de factores como la capacidad de aprendizaje de la persona o su nivel socio económico. Tal como afirma Merino (2017), las variables que influyen son específicas en cada caso (motivación, aspectos sociales, sensoriales...), lo que encontramos en

común en todos los casos de éxito es que las personas han contado con una orientación previa adecuada y los apoyos necesarios dentro del contexto universitario

Si el acceso de los jóvenes con discapacidad a estudios superiores es menor que en la población general, en el caso de los jóvenes con TEA el número disminuye aún más. Datos de países como Reino Unido u Holanda, reflejan que en torno al 0,35% de los estudiantes universitarios presentan un diagnóstico de autismo (AHEAD, 2012)

OBJETIVOS

A partir de la evaluación de la ansiedad de personas con TEA, mediante el cuestionario “The Stress Survey Schedule for persons with autism and developmental disabilities” (Groden, Diller, Bausman, Velicer, Norman, & Cautela, 2001). Esta herramienta, adaptada por De la Fuente, Valdés, Rodrigo & Saldaña (2016), pretende determinar las necesidades de las personas con TEA con el objetivo de facilitar la intervención mediante programas que modifiquen la respuesta a los estresores lo que supone una mejora en su calidad de vida en general y en los accesos a entornos formativos en particular. Por otro lado, se proponen pautas que faciliten el acceso a la Universidad de estos alumnos a partir de las conclusiones extraídas del proyecto europeo *Autism and Uni* (Merino, 2017).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la evaluación del nivel de estrés en personas con TEA se seleccionó una muestra por conveniencia de 25 personas adultas con TEA y discapacidad intelectual, usuarios del Centro de Día de Adultos con TEA, de Burgos.

La composición de la muestra es de 18 varones y 7 mujeres, con edades comprendidas entre los 23 y 45 años de edad (media=33), pertenecientes todos a Burgos y provincia.

El instrumento de medida utilizado ha sido el *Cuestionario sobre Estrés en Personas con Autismo y Discapacidades del Desarrollo*, adaptado y validado por De la Fuente, Valdés, Rodrigo & Saldaña (2016, a partir de la versión original *The Stress Survey Schedule for persons with autism and developmental disabilities* (Groden, Diller, Bausman, Velicer, Norman, & Cautela, 2001). La escala está formada por 62 ítems, con opciones de respuesta tipo 1-5 (donde: 1= de nada a leve; 2= de leve a moderado; 3= moderado; 4=de moderado a severo y 5= severo), los cuales están estructurados y organizados según distintos aspectos a evaluar : cambios, anticipación, situaciones desagradables, situaciones positivas ,sensorial- personal, social-ambiental, alimentación y rituales. Se añaden también dos preguntas de respuesta abierta, en la que se señala aquella información que considerada relevante en relación a lo que se le está preguntando. La escla fue pasada por profesionales del centro en las distintas situaciones habituales de su entorno.



Con esta escala se pretende indagar el nivel de ansiedad que presenta esta persona, dependiendo de diferentes situaciones o momentos presentes en su vida cotidiana, con el fin de realizar propuestas que mejoren los entornos y por tanto su calidad de vida. El análisis de datos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS21.

Por lo que respecta al estudio de aspectos facilitadores de personas con TEA en ámbitos universitarios, en este capítulo sugerimos propuestas derivadas del proyecto Proyecto Europeo *Autism and Uni* (<http://www.autism-uni.org/>), financiado con fondos de la Unión Europea, cuyo objetivo principal es apoyar a las personas con TEA en su acceso a la educación superior. El proyecto *Autism and Uni*, ha sido posible gracias al trabajo conjunto de la Universidad de Leeds (Reino Unido), la Universidad Tecnológica de Eindhoven (Holanda), Universidad Vocacional Kekupjso (Finlandia), la Academia de Humanidades y Económicas de Lodz (Polonia) y la Asociación Autismo Burgos (España).

RESULTADOS

Ansiedad en personas de un centro para personas con TEA

La ansiedad general que presenta esta muestra es baja en todas las variables medidas. A pesar de que existe poca variación entre las puntuaciones obtenidas en cada uno de los apartados, podemos observar que en los *rituales* donde se obtiene la mayor puntuación (1,8) por lo que es el factor donde más ansiedad se genera. Los valores de la escala, están próximo al grado 2, lo que corresponde de leve a moderado. Destacan las puntuaciones obtenidas en la escala relativa al ámbito socio ambiental, en la que se obtiene la menor puntuación (1,10), lo que representa una ansiedad extremadamente leve.

Presentamos a continuación los resultados descriptivos de las categorías analizadas.

Puntuaciones medias	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.Tip.
Miedos	25	1,00	2,83	1,3632	,49105
Estresores	25	1,00	2,28	1,2828	,34128
Cambios	25	1,00	3,36	1,6332	,63737
Anticipaciones	25	1,00	4,71	1,7816	,87756
Desagradable	25	1,00	3,22	1,6596	,63544
Positivo	25	1,00	1,62	1,1188	,19484
Sensorial/Personal	25	1,00	3,25	1,6100	,60845
Alimentación	25	1,00	3,66	1,6124	,91520
Socio-Ambiental	25	1,00	1,66	1,1032	,22199
Rituales	25	1,00	4,50	1,8000	1,00516

Tabla1. Puntuación media de las distintas categorías.

Puesto que las anticipaciones y los rituales, son las categorías que proyectan mayor grado de ansiedad, tanto individual como colectivamente, se realizó un estudio diferencial en las variables género y edad, con la limitación de ser una muestra descompensada entre varones (nº18) y mujeres (nº7). Se ha obtenido una significatividad bilateral ,797 por lo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambas medias. Teniendo en cuenta que la media obtenida por los hombres es de 1,83 (dt=1,10) y por las mujeres 1,71(dt=,76).

Por lo que respecta a la media de edad de la muestra y el grado de ansiedad, se ha obtenido una significatividad bilateral tanto de los rituales ,310 como las anticipaciones ,431, por lo que no se han encontrado diferencias significativas entre ambas medias. Teniendo en cuenta que la media obtenida de los rituales, en personas mayores de 33 años es de 2,00 (dt=1,18), en menor de 33 años 1,58 (dt=,76) y respecto a las anticipaciones, en mayores de 33 es de 1,9 (dt=1,01) y en menores de esa edad 1,63 (dt= ,71). Los resultados indican que las personas con más de 33 años tienen mayor ansiedad.

Ámbito Universitario. Propuestas.

Sintetizamos a continuación, los apoyos desde el punto de vista académico, de la vida diaria y social, al considerar estas áreas las fundamentales en las que requieren soporte los alumnos universitarios con TEA (Merino, 2016).

Apoyo académico

- Adaptaciones curriculares para responder a posibles dificultades y estilos de aprendizaje únicos.
- Tutorías entre iguales: apoyos naturales proporcionados por compañeros.
- Ajuste de las intensidades de apoyo a las necesidades individuales.
- Fortalecer el papel del apoyo educativo para cubrir áreas fuera del apoyo académico.
- Involucrar a especialistas en TEA en procesos de orientación vocacional.
- Servicios universitarios de discapacidad que actúan como guías e intérpretes para ayudar a desenvolverse a los estudiantes en el contexto real de sus universidades
- Formar al personal académico en la práctica inclusiva.
- Mejorar la programación educativa teniendo en cuenta las prácticas.
- Proporcionar información más explícita, en lugar de no escrita o implícita.
- Ofrecer la opción de no asistir / dejar grandes conferencias sin penalización, y ofrecer acceso a grabaciones en su lugar.
- Pensar en la accesibilidad en términos de problemas sensoriales, tendencia a la sobrecarga de información y estímulos y el bloqueo.



- Tener en cuenta las diferencias individuales y variabilidad dentro del espectro
- Proporcionar indicaciones visuales y entornos TIC para facilitar el trabajo en grupo, los exámenes y el aprendizaje en general.
- Mejorar la accesibilidad a través del currículo.
- Adaptar los exámenes (haciendo preguntas concretas, evitando formular con doble negación, ofreciendo oportunidades para practicar modelos y situaciones de examen).
- Ofrecer tiempo extra en los exámenes.
- Aclarar el tiempo y el espacio disponibles mediante el uso de señales visuales.
- Apoyar o facilitar la toma de apuntes.
- Proporcionar apoyos visuales (por ejemplo, mostrar una flecha para indicar cuando el estudiante debe girar la página para continuar con el examen, usar tarjetas de colores para indicar el tiempo restante).
- Capacitar a los alumnos para que utilicen autoinstrucciones para dirigir sus propias acciones.
- Coordinar las interacciones del estudiante con el medio ambiente utilizando plataformas digitales, agendas de reuniones.
- Capacitar a los maestros sobre los desafíos y habilidades de los estudiantes con TEA.
- Proporcionar apoyo para comprender materiales con contenido social o expresiones idiomáticas.
- Proporcionar apoyo para diferenciar y definir los aspectos más importantes y diferenciarlo de información superficial.

Apoyo social

- Promover el apoyo informal que facilite la inclusión social; redes informales, estudiantes tutores o mentores que les guíen en información local y de la vida universitaria.
- Sensibilizar y dar a conocer el TEA
- Ayudar en el acompañamiento y adherencia a grupos específicos de alumnos con TEA.
- Favorecer el que la persona con TEA participe en todas las conversaciones y decisiones sobre sus necesidades

Los apoyos descritos pueden ser beneficiosos para todos los estudiantes, no es un método exclusivo para alumnos con TEA, todos se benefician cuando se les aporta estructura, se identifican rutinas y se les anticipan contenidos.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, proyectan que nuestra muestra tiene un nivel de ansiedad leve-moderado, lo que nos hace suponer que el contexto altamente

especializado y estructurado en el que están integrados, en sí mismo, mantiene los niveles de ansiedad muy controlados.

Los *rituales* y la *anticipación* son dos ámbitos nucleares donde las personas con TEA muestran mayores dificultades, en este sentido distintos trabajos confirman gran presencia de estados de ansiedad asociados al TEA, en estas dos categorías.

Si bien la presencia de la ansiedad es uno de los trastornos más comórbidos asociado al TEA, siendo muy elevada su prevalencia, sin embargo es necesario aún profundizar en sistemas fiables de evaluación y medición (De la Iglesia y Olivar, 2012). El análisis personal y grupal de estresores tiene mucha importancia a la hora de planificar contextos educativos, sociales y laborales que les permitan enfrentarse a las actividades de la vida diaria así como disfrutar de una mayor calidad de vida en general.

Por lo que respecta al *Ambito universitario*, el apoyo necesario para facilitar el acceso del alumnado con TEA a este entorno abarca desde las etapas previas, antes de comenzar sus cursos, siendo crucial el asesoramiento en la etapa de transición. Es imprescindible proporcionar asistencia en el proceso de solicitud, explicando cómo llenar el formulario de solicitud, qué es lo que el estudiante debe solicitar, especificando qué documentos deben adjuntarse y qué tipo de cursos y materias son los más adecuados para ellos, proporcionando información efectiva.

Como afirman Merino, Lancho, & García, (2016), también es necesario proporcionar asesoramiento para resolver problemas fuera del contexto académico durante este tiempo, por ejemplo, ofreciendo planes de acción específicos para encontrar alojamiento. Esto puede contribuir a reducir el nivel de estrés del estudiante antes de comenzar los cursos. El alumno puede beneficiarse de que alguien explique los beneficios y las desventajas de vivir en una residencia o darles una lista de lugares con diferentes servicios o, si lo prefiere, ayudarlos a encontrar un alojamiento privado. Además, puede ser útil hacer listas de pertenencias para llevar cuando se mueven, números de teléfono y soluciones en caso de averías de aparatos eléctricos, información sobre cómo abrir una cuenta bancaria y otros problemas de la vida cotidiana. Los estudiantes que se trasladan a otra ciudad deben ponerse en contacto con profesionales especializados en autismo que pueden ser contactados en la nueva ubicación.

Uno de los productos del proyecto Autism and Uni, ha sido la elaboración de tres guías de buena práctica (<http://www.autism-uni.org/bestpractice/best-practice-guides-spanish/>)

- Para directivos de instituciones de educación superior y docentes con experiencia
- Para los profesores y tutores de educación superior



- Para los profesionales que apoyan a los estudiantes con autismo dentro o fuera de las instituciones de educación superior

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHEAD (2012). *Survey on the Participation Rates of Students with Disabilities in Higher Education for the Academic Year 2011/2012*. AHEAD.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)* American Psychiatric Pub.

Autism and Uni (2016) . Proyecto Europeo sobre Universidad y Autismo. Recuperado de (<http://www.autism-uni.org/>),

Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 138-145.

De la Fuente J., Valdés, M., Rodríguez, J.M., Saldaña., D. (2016). Traducción y adaptación al castellano del “*Stress survey schedule for persons with autism and developmental disability*”. En prensa. Recuperado de <http://congresoetapi.org/>

De la Iglesia M., & Sixto Olivar J. (2012). Revisión de estudios de investigaciones relacionadas con la comorbilidad diagnóstica de los Trastornos del Espectro del Autismo de Alto funcionamiento (TEA-AF) y los trastornos de ansiedad. *Anales de psicología*, 28 (3). 823-833.

Ghaziuddin, M. (2005). *Mental health aspects of autism and asperger syndrome* Jessica Kingsley Publishers.

Gillott, A., Furniss, F., & Walter, A. (2001). Anxiety in high-functioning children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5(3), 277-286.

Guillot. A & Standen, P. J. (2007). Levels of anxiety and sources of stress in adults with autism. *Journal of Intellectual Disabilities : JOID*, 11(4), 359-370.

Groden, J., Diller, A., Bausman, M., Velicer, W., Norman, G., & Cautela, J. (2001). The Development of a Stress Survey Schedule for Persons with Autism and Other Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (31), 2, 207-217.

Merino, M. Apoyos para el acceso a la educación superior, en Ruggieri, V. y Cuesta, J.L. (2017). En prensa. AUTISMO. Como intervenir desde la infancia a la vida adulta. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Merino, M., Lanco, M., & García, C. (2016). *Supporting students on the autism spectrum throughout their university studies* . In *10th Annual International Teaching, Education and Development Conference (INTED)*

Morgan, K. (2006). Is autism a stress disorder? what studies of nonautistic populations can tell us. *Stress and Coping in Autism*, 129-182.

ONU (2014) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*
Recuperado de
<http://www.un.org/disabilities/documents/COP/COP7/CRPD.CSP.2014.2.S.pdf>

Paula, I. (2013). Diagnóstico diferencial entre el espectro autista y el espectro esquizofrénico. *Neurología*, 54(1), 51-62.

Paula, I. (2016). *La ansiedad en el autismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Weisbrot, D. M., Gadow, K. D., DeVincent, C. J., & Pomeroy, J. (2005). The presentation of anxiety in children with pervasive developmental disorders. *Journal of Child & Adolescent Psychopharmacology*, 15(3), 477-496.