



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Fonseca Retana, Gerardo; Cabezas Pizarro, Hannia
Mitos que aún persisten en los maestros y las maestras costarricenses acerca del trastorno autista
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 7, núm. 3, septiembre-diciembre,
2007, p. 0
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770312>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**MITOS QUE AÚN PERSISTEN EN LOS MAESTROS Y LAS
MAESTRAS COSTARRICENSES ACERCA DEL TRASTORNO
AUTISTA**

MITHS THAT COSTARRICAN TEACHERS SHARE ABOUT AUTISTIC SYNDROME
Volumen 7, Número 3
pp. 1-17

Este número se publicó el 15 de diciembre 2007

Gerardo Fonseca Retana
Hannia Cabezas Pizarro

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



MITOS QUE AÚN PERSISTEN EN LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS COSTARRICENSES ACERCA DEL TRASTORNO AUTISTA

MITHS THAT COSTARRICAN TEACHERS SHARE ABOUT AUTISTIC SYNDROME

Gerardo Fonseca Retana¹
Hannia Cabezas Pizarro²

Resumen: Este estudio, realizado en el año 2006, pretende identificar los principales mitos y creencias que sostienen los maestros y maestras acerca del autismo en Costa Rica.

Esta confusión no se da solo en los maestros y maestras, sino también en profesionales que trabajan directa o indirectamente con esta población. Una posible causa de los errores respecto a esta discapacidad, es el manejo de una limitada información que da origen a una serie de mitos y valoraciones erróneas de lo que es el autismo como síndrome, y lo que las personas que lo presentan son en realidad.

Esto ha generado una cantidad de creencias, sin fundamento, acerca de su origen, evolución, tratamiento, no permitiendo desarrollar programas comprehensivos, y creando en ocasiones expectativas falsas, acerca de su integración.

Palabras claves: MITOS/ REALIDADES/ AUTISMO/ MAESTROS Y MAESTRAS

Abstract: It is supposed that confusion, about what autism is and which is its etiology, treatment and prognosis, is shared by teachers and by other professionals that work directly or indirectly with Costa Rican autistic children. A probable source of confusion is a lack of information on this disorder, which leads to create myths and beliefs based on irrational ideas about what autism is as a syndrome and, the particular behavioral characteristics of people carrying on this syndrome.

The basic goal of this study is to identify the myths and beliefs that, Costa Rican teachers and other professionals hold about the different aspects of autism and the people that carry this syndrome.

Key words: AUTISM/ TEACHERS/ MYTHS

¹ Doctor of Philosophy Behavior Modification and Special Education, Master of Science Behavior Modification and Special Education, ambos títulos de la Universidad de Oregon, Estados Unidos, Estudios post doctorales en Gallaudet University, USA. Licenciado en Orientación, Licenciado y Bachiller en Psicología, Bachiller en Ciencias de la Educación, todos los títulos de la Universidad de Costa Rica. Actualmente es Catedrático de la Escuela de Orientación y Educación Especial.

Correo electrónico: gfonseca_1999@yahoo.com

² Maestría en Rehabilitación Integral; Licenciada en Administración Educativa; Bachiller en Retardo Mental de la Escuela de Orientación y Educación Especial, todos los títulos de la Universidad de Costa Rica. Áreas de interés autismo. Actualmente es docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial.

Correo electrónico: hcabezas@cariari.ucr.ac.cr

Artículo recibido: 9 de agosto, 2007

Aprobado: 12 de diciembre, 2007

I.- Marco Conceptual

Desde los inicios del estudio del autismo, este se describió como un síndrome cuyas características sobresalientes son: una marcada incapacidad para establecer relaciones interpersonales adecuadas, una tendencia a la soledad, problemas en la adquisición del lenguaje y la presencia de conductas persistentes y estereotipadas (Kanner, 1943). También se le describe como un trastorno caracterizado por:

déficits severos y generalizados en varias áreas del desarrollo: habilidades de interacción social recíproca, habilidades de comunicación, o por la presencia de conductas, intereses y actividades estereotipadas. El déficit cualitativo que define estos cuadros es distinto en su gravedad, en función del nivel de desarrollo o edad mental de los sujetos. DSM-IVr (APA-1994, p. 69)

Estas descripciones han dado pie, a estudios que profundizan en cada una de estas áreas, buscan explicaciones acerca de los posibles factores que originan dichas características desde una dimensión neurobiológica y neuropsicológica.

Es así como diferentes investigadores han estudiado el trastorno autista, desde varias perspectivas (Teoría de la mente, Hobson 1995; el espectro autista, Wing; 1966 la función ejecutiva Russell, 1999) lo que ha permitido ir alcanzando una mejor comprensión de este trastorno, y el poder brindar una atención cada vez más efectiva desde el punto de vista educativo, favoreciendo en muchos casos, su integración al sistema educativo.

A nivel mundial, se han implementado diferentes modelos y programas para su atención, (TEACCH. Treatment and Education of Autistics and Related Communication Handicapped Children) Schoopler, 1972, Jowonio School Program, Knoblock y Lehr, 1986), que involucran a padres, maestros y a otras personas importantes del entorno del niño, además de hacer participes del proceso a profesionales como, psicólogos, trabajadores sociales, médicos y esto ha permitido hacer un abordaje terapéutico comprehensivo de esta población.

En Costa Rica este síndrome ha sido objeto de estudio hace más de veinte años (Fonseca, 1987, 1996; Cabezas y Fonseca, 1992), y es a través de investigaciones sistemáticas de niños, en forma casuística (Cabezas, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, Cabezas y Fonseca 2007) que se ha dado seguimiento a esta población, permitiendo mejorar de esta forma las estrategias utilizadas para una mejor intervención educativa.

Los maestros, son pilares fundamentales para la educación de los niños con autismo, y su acción debe dirigirse en muchas direcciones, no solamente en lograr que sus estudiantes adquieran conductas específicas para su formación como personas y alumnos, sino que su función les hace ser mediadores entre el grupo familiar, social y entorno del niño, además de servir de enlace con otros docentes cuya formación no sea en Educación Especial.

De acuerdo con las características del niño, el conocimiento del síndrome y las creencias respecto al espectro autista, que se deben implementar los programas educativos, y las adecuaciones curriculares en forma individual de tal manera que se adapten a sus necesidades. Si las creencias que se tienen acerca de los problemas profundos del desarrollo son erróneas, podrían seleccionarse y utilizarse técnicas y estrategias que no complementen las necesidades de los niños de forma integral, o crear expectativas falsas en torno a la adquisición de conocimientos y proceso de integración que la persona realmente no está en capacidad de lograr.

En una mayoría de casos, las adecuaciones para esta población son significativas, lo que implica la eliminación de contenidos o modificación de los objetivos en los programas educativos.

“Las adaptaciones curriculares son ajustes o modificaciones realizadas en la oferta educativa cuando las medidas ordinarias no han sido suficientes y el alumno necesita que se tomen medidas que con el resto de los alumnos no son necesarias” (Tortosa, 2003, p. 146).

A pesar de que se ha avanzado mucho en el tema, con la publicación de diferentes investigaciones, la información disponible en textos, revistas y en los medios electrónicos, aun persisten en los maestros costarricenses algunos mitos en relación a la etiología y valoraciones irracionales acerca de lo que las personas con autismo son y sus posibles logros en diferentes áreas.

II.- METODOLOGIA

Para recolectar la información se elaboró un instrumento, con tres apartados, que permitiese conocer cuáles son las creencias y realidades que sobre el autismo tienen los maestros en Costa Rica.

El primero de los apartados recoge información general acerca de los maestros, respecto a su formación y experiencia profesional. El segundo obtiene información general acerca de las características de los niños con autismo y el tercer apartado incluye:

- a.- 33 afirmaciones relacionadas con las creencias que tienen los maestros acerca de la etiología del autismo
- b.- 28 ítems respecto a las creencias que tienen los maestros sobre características de la persona con autismo.
- c.- 6 afirmaciones en relación con el tratamiento del autismo.
- d.- 12 afirmaciones orientadas a las creencias relacionadas con los padres y madres de niños con autismo.

El primer instrumento elaborado fue entregado a varios profesionales de educación especial y psicología que trabajan con personas con autismo para su revisión y estudio, sus recomendaciones en cuanto contenido, forma y pertinencia fueron atendidas. Se elaboró segunda versión del instrumento, la que también fue revisada incorporándose las observaciones en la versión final.

Con este procedimiento se buscó darle validez de construcción y contenido al instrumento el que se utilizó con una muestra intencional de 50 maestros, seleccionados de los registros de diversas instituciones educativas que atienden a esta población, tanto en el sistema público como privado. Se eligió la mayor cantidad de docentes que trabajan con esta población, independientemente del género o condición socioeconómica.

Los investigadores personalmente aplicaron los cuestionarios a las maestras y los maestros seleccionados. La información obtenida fue tabulada y transformada en porcentajes de frecuencia de respuesta.

Para el análisis de los cuestionarios se consideraron aquellos ítems cuyos datos aportaban porcentajes mayores al 35% o cercanos a este puntaje, para aquellas conductas consideradas mitos. Los datos se presentan y analizan en las tablas correspondientes.

En esta investigación participaron docentes de Educación Especial de diferentes escuela públicas que atienden a esta población.

III.- ANALISIS DE RESULTADOS

Los principales mitos y creencias encontrados en las respuestas de los maestros encuestados se presentan a continuación.

La tabla 1 presenta información de las creencias respecto a la etiología del autismo y la tabla 2 nos muestra las creencias de maestros y maestras acerca de las personas con autismo en general. Los resultados obtenidos se presentan con sus respectivos comentarios. Para efectos de esta publicación, las afirmaciones planteadas en los cuestionarios, se modificaron a una versión más reducida.

Tabla 1. Principales creencias de los maestros acerca de algunas habilidades de aprendizaje y evaluación del autismo.

Creencia	porcentaje
1.- Niños y niñas con autismo adquieren destrezas de lectura por lo que progresan en sistema educativo.	64.5%
2.- Se puede evaluar con certeza en qué punto de su desarrollo se encuentra un niño con autismo.	50%
3.- Los niños que a la edad de dos años no tengan lenguaje comunicativo podrían presentar autismo.	35%

Creencia:

1- *Niños y niñas con autismo adquieren destrezas en lectura y escritura por lo que progresan en el sistema educativo. Porcentaje obtenido 64.5%*

Comentario:

No es válido generalizar en cuanto a las posibilidades de adquisición de las destrezas académicas de esta población, pues el autismo se presenta en diferentes grados y sus manifestaciones van de leve a severo y “en la mayor parte de los casos existe un diagnóstico asociado de retraso mental, generalmente en un intervalo moderado (CI 35-50). Aproximadamente un 75% de los niños con autismo sufre retraso” (APA, DSMIV, 1995, p.71)

Si bien es cierto que los niños con autismo de alto funcionamiento adquieren destrezas en esta área, no todos lo logran debido a sus problemas de lenguaje, y de representatividad mental, esto dificulta en muchos casos la asociación del signo gráfico con la idea.

Los signos, se asocian a personas, ideas, cosas, y la elaboración de ellos para darles significado, depende de la persona, y esto es una habilidad que se desarrolla desde el individuo, pues es quien *“atribuye o reconoce una relación de referencia entre el signo y aquello que significa”* (Hobson, 1995, p. 23).

La comprensión, elaboración y organización del conocimiento, que permite a las y los niños interpretar la información, se encuentra deteriorada en las personas con autismo. Debido a esta gran variabilidad entre individuos, es necesario desarrollar diferentes estrategias que permitan la adquisición, en algún grado, de los procesos de lectura y escritura, sin embargo, a pesar de ellas, no todos los niños llegan a leer y escribir.

2.- Actualmente se puede evaluar con certeza en qué punto de su desarrollo se encuentra un niño que presente este trastorno Porcentaje obtenido 50% de acuerdo

Comentario:

A través de una evaluación conductual, podríamos determinar las cosas que hace o no hace el niño, pero en realidad, no hay una prueba confiable y completa que nos indique con certeza el punto de desarrollo en que se encuentra la persona.

Esta observación de la conducta del individuo, puede llevarse a cabo a través de diferentes registros sistemáticos, que permiten determinar el nivel de inicio y el grado de avance del niño. Uno de los más utilizados, es el observacional de eventos, que fue definido por Hall (1973) como aquel en el que un observador realiza un registro acumulativo de eventos discretos de una misma clase.

Este registro permite determinar la frecuencia u ocurrencia de presentación de una conducta determinada, antes, durante o al final de un proceso de intervención. Al comparar los datos de entrada de las conductas con los datos que se van obteniendo durante o al final del

tratamiento y por medio de la utilización de procedimientos de análisis conductual, podríamos medir sus niveles de logro, pero ello no es un indicador del punto exacto de su desarrollo.

En Costa Rica, uno de los instrumentos más utilizados es el “*Autism screening instrument for education planing*” (ASIEP), (Krug et ál., 1980) del que se normalizó para nuestra población el “Inventario para Conducta Autista” (Rodríguez, 1992). El ASIEP recoge información de diferentes áreas del desarrollo como el lenguaje, interacción social y nivel educativo, pero si bien es cierto, esta prueba brinda datos importantes para dirigir la acción educativa, no da un parámetro exacto del desarrollo del niño.

Por lo anterior es un mito considerar que actualmente se puede evaluar con certeza el punto de desarrollo de un niño o niña que presente este trastorno

3.- Los niños que a la edad de dos años no tengan lenguaje comunicativo, podrían presentar autismo. Porcentaje obtenido 35%

Comentario:

El nivel de desarrollo del lenguaje ha sido utilizado como un criterio fundamental para el diagnóstico del autismo, pues en esta población “puede producirse un retraso del desarrollo del lenguaje hablado o incluso su ausencia total. En los sujetos que hablan cabe observar una notable alteración de la habilidad para iniciar o sostener una conversación con otros” (APA, DSM IV, 1995, p.70) pero, la ausencia del lenguaje no es una condición exclusiva del autismo, sino que puede estar asociada otras discapacidades, como la deficiencia auditiva, u otro déficit sensorial o motor. Es la conjugación de varias características como los problemas en las habilidades de interacción social, presencia de comportamientos, intereses, y actividades estereotipadas, además del lenguaje, lo que permite hacer diagnóstico diferencial del autismo. Aunque el porcentaje obtenido en este enunciado, no llega al 45% previamente establecido, llama la atención que un 35% de la muestra de maestros entrevistados, considere que niños de dos años de edad carentes de lenguaje comunicativo, en general, podrían presentar autismo.

Tabla 2 Principales creencias que tienen los maestros de las personas con autismo

Creencia	porcentaje
1.- Puede aprender a hablar, leer y escribir.	87%
2.- Siente el dolor físico o emocional.	67%
3.- Presenta conductas iguales a las de otros niños sin autismo.	45%
4.- Es inocente e ingenua.	60%
5.- Es muy inteligente y con habilidades sobresalientes en diferentes campos.	51%
6.- Se da cuenta de lo que sucede en su presencia.	82%
7.- Se da cuenta del rechazo de las personas	89%
8.- Puede llegar a tener un y trabajo remunerado	89%
9.- Demuestra su inteligencia con habilidades para memorizar nombres, armar, otros	69%

1.- *Puede aprender a hablar, leer y escribir. Porcentaje obtenido 87%.*

Comentario:

A parte de lo comentado en el ítem 1 de la tabla 1, podemos agregar que si bien es cierto, un porcentaje muy bajo de las personas con trastorno autista aprende a hablar, leer y escribir, los problemas en la comunicación tanto oral como escrita son de alta frecuencia en esta población, tan es así que el lenguaje, su uso y estructuración forman parte de los criterios utilizados para diagnóstico, y se considera un área prioritaria a intervenir.

Al depender la adquisición del lenguaje de la severidad de presentación del síndrome en niño, no todos los niños llegan a hablar, leer y escribir. Se estima que un porcentaje alto no lo logra, por lo que esta percepción de las maestras y maestros está fuera de la realidad, pues solo una minoría lo adquiere.

El posible origen de esta creencia, puede estar alimentado por la mejoría que muestran durante su proceso educativo, y ello puede crear la confusión en los maestros de pensar que lo lograrán, suposición que se encuentra lejos de la realidad, pues el porcentaje más alto de personas con autismo, no llega a adquirir lenguaje oral ni escrito.

Es claro que una intervención educativa temprana e intensiva, “*conduce a una mejoría en el pronóstico de la mayoría de los niños con autismo, incluyendo el lenguaje en un 75% o más*” (Pauline,A. et al, 1999, p.1) pero estas mejorías, solo han sido documentadas en niños cuyos procesos educativos han permanecido por un tiempo mayor a los dos años en forma consecutiva y consistente.

2.- *Siente dolor físico o emocional. Porcentaje obtenido 67% manifiesta que sí,*

Comentario:

Respecto a como las personas con autismo reaccionan al dolor físico o emocional, se habla de una marcada sensibilidad, que puede expresarse en dos extremos, que van de excesos a déficits. Como parte de los excesos, podrían mencionarse reacciones a ruidos, particulares a cada sujeto, que al ser percibidos por ellos y ellas, hacen que se tapen los oídos, dado que sus frecuencias les alteran de manera aversiva, lo mismo puede ocurrir con texturas de diferentes materiales. También puede suceder que se presenten reacciones desproporcionadas en intensidad y duración ante estímulos no necesariamente identificables por quienes estén presentes y en ocasiones un simple no, puede desencadenar una reacción endo o exoagresiva de mucha intensidad.

En cuanto a respuestas deficitarias, se dan al presentar conductas auto lesivas hasta hacerse daño, sin expresar signos de dolor aparente, lo mismo puede ocurrir ante eventos emocionalmente intensos para otras personas, como por ejemplo accidentes o muerte de familiares.

En estos dos aspectos, excesos y déficits, hay una mezcla de sensaciones y reacciones que tienden a confundir a quien se relaciona con ellos y ellas, pues “*pueden estar totalmente ajenos o inconscientes a un frío extremo o al dolor pero reaccionan histéricamente ante otros estímulos que no causarían ninguna respuesta en otros niños*” (Alonso; 2004, p. 56).

En cuanto al dolor emocional, diversos estudios llevados a cabo (Hobson, P. Ouston,J. Lee, A. 1989) detectaron indicios claros de que en esta población existen déficit considerables en la percepción de las emociones. Hobson (2002) va más allá al “*aportar datos que indican que las personas con autismo, parecen registrar los gestos corporales mediante los que expresamos nuestras actitudes emocionales como si fueran meros patrones de actividad*

motora o conductual” (en: García, M. A y Sotillo, M. 2003, pp. 87-88) lo que nos indica el poco significado que pueden tener las diferentes emociones para esta población, y como sus contenidos tienden a ser valorados como patrones conductuales y no como expresión de emociones.

Parece que al estar alterados los procesos de decodificación e interpretación de datos asociados a información emocional, esta alteración a su vez incide en la capacidad de interpretación de los diferentes estados anímicos en su expresión tanto verbal como no-verbal, por todo lo anterior es inapropiado generalizarse la idea de que sienten el dolor emocional en el mismo sentido que otras personas lo sienten y expresan.

3.- *Presenta conductas iguales a las de otros niños sin autismo Porcentaje obtenido 45%*

Comentario:

Las pautas en el desarrollo para esta población, se presentan en forma diferente a las de otros niños de la misma edad, en cuanto intensidad, duración, frecuencia y topografía – características observables de la misma-; un aspecto claramente diferenciador es el que se refiere a la adquisición de los patrones lingüísticos, condición que ha servido para el diagnóstico diferencial.

En etapas tempranas, de su desarrollo, por la diversidad de manifestaciones y diferentes grados de intensidad que se utilizan para identificar la presencia o no del autismo, es difícil determinar si la persona lo porta o si los trastornos que se registran son debido a “*manifestaciones de un retraso intelectual general y aquellas desviaciones con respecto al desarrollo normal que son específicamente autistas, desde un punto de vista cualitativo*” (Hobson, 1995, p. 34),

Sin embargo, las conductas disociadas, se encuentran desde edades muy tempranas, en las habilidades sociales, autoconciencia y el juego imaginativo. (Hobson, 1995), por lo que los repertorios conductuales que presenta esta población no son iguales en pautas de desarrollo, intensidad ni frecuencia, a los que presentan otros niños. La teoría del desarrollo, señala que antes del primer año de edad, los progresos del niño son similares a los de otros niños sin esta condición, pero a partir del primer año “*responde peor y tras los 18 meses la*

situación es preocupante: rechaza a la gente, actúa de forma extraña, pierde las habilidades sociales y el lenguaje que había adquirido” (Alonso, 2004, p. 29)

Los niños con trastorno autista, presentan una capacidad limitada para compartir y experimentar relaciones interpersonales, su conexión con otros es muy pobre, al igual que sus relaciones afectivas, y todo ello sirve para

recalcar la importancia de un cierto dominio del desarrollo: aquel en que la inter coordinación corporal entre las personas es, al mismo tiempo, una coordinación mental, y en que los patrones expresivos de los sentimientos, que son de naturaleza individual, se constituyen en fuentes potenciales de pautas interindividuales de experiencia social. (Hobson; 1991, p. 238),

es debido a ello que las conductas que presenta esta población, difieren de las que presentan otros niños sin autismo, por lo que considerar que presenta conductas iguales a las de otros niños sin autismo es una creencia errónea.

4.- Es inocente e ingenua porcentaje obtenido 60%.

Comentario:

Una valoración muy extendida es la de considerar que todas las persona con autismo son inocentes e ingenuas, olvidando que el autismo es un continuo que involucra extremos que van desde un retardo profundo a valoraciones de inteligencia en el rango normal y a veces sobre el, en algunas áreas, por ello es inapropiado considerar que todos los individuos con autismo sean inocentes e ingenuos.

Además del factor inteligencia, la edad y las experiencias vividas por la persona invalidan esa valoración, pues en muchos casos aprenden conductas inadecuadas como lo son la mentira y la manipulación.

Los ítems 5 y 9 por considerar su contenido complementario, se analizan en forma conjunta

5.- Es muy inteligente y con habilidades sobresalientes en diferentes campos Porcentaje obtenido 51%

9.- Demuestra su inteligencia con su habilidad para memorizar números, nombres, armar rompecabezas y otros. Porcentaje obtenido 69%

Comentario:

Podría deducirse con base en los porcentajes de las respuestas dadas para estas afirmaciones, que los maestros interpretan la inteligencia como un “don” o una “capacidad sobresaliente” en alguna área como puede ser la memoria mecánica, la habilidad para retener nombres, números y ciudades los que pueden repetir sin equivocarse. Pero existe una discrepancia entre esta habilidad, con las carencias identificadas en destrezas sociales, funcionales, y adaptativas que llega a presentar esta población y que constituyen componentes básicos en cuanto a expresiones de inteligencia, esto sin olvidar que las habilidades memorísticas mecánicas son tan solo un elemento más dentro del concepto real de inteligencia.

Señala Frith (1991, p. 35) que “*puede inferirse a partir de ciertas deficiencias en las pautas de comunicación en situaciones de intercambio comunicativo ordinario*” que estas deficiencias, llevan a los niños a mostrar incompetencias sociales graves que dificultan su integración. Algunas de estas deficiencias pueden ser compensadas, en algún grado, con su excelente memoria mecánica, pero carecen de un significado concreto, y sin ningún sentido positivo para el niño y pueden ser mal interpretadas, como una clara manifestación de inteligencia.

Frith, (op.cit.) enfatiza que estas hazañas aisladas, o “islotes” en la capacidad de esta población, son más bien disfunciones que capacidad innata, convirtiéndose esta creencia, en otro mito que aun persiste en la muestra seleccionada.

Por complementarse las preguntas 6 y 7 se analizan conjuntamente.

6.- *Se da cuenta de lo que se dice en su presencia* Porcentaje obtenido 82%

7.- *Se da cuenta pero no le importa lo que sucede a su alrededor y del rechazo de las personas.* Porcentaje obtenido 89%

Comentario:

Al haber incompetencias a nivel del lenguaje, el niño con autismo no interpreta de manera apropiada el lenguaje corporal ni el lenguaje figurado y al considerar que

El habla es solo una pequeña parte de nuestra comunicación. La mayoría de nosotros obtenemos sin darnos cuenta señales del lenguaje corporal, las expresiones faciales,

las manos, qué palabras elegimos de las que se pueden referir a una misma cosa o situación. (Alonso, 2004, p. 53)

Una vez que el niño adquiere el lenguaje, su interpretación es literal, hay una marcada falta de representatividad mental, que le dificulta interpretar y procesar adecuadamente la información proveniente del mundo exterior, de allí que muchas veces presente conductas inapropiadas ante las diferentes situaciones que se dan durante su interacción con el medio. Al recibir la persona con autismo información visual y auditiva, y al no poder decodificarla adecuadamente, su interpretación también es distorsionada, por lo que es poco probable que se pueda afirmar de manera categórica que los sujetos con autismo les importa lo que sucede a su alrededor y que están conscientes del rechazo de las personas, por supuesto esto también depende del grado de manifestación del autismo, de la edad de la persona y del tratamiento recibido.

El mismo niño, tiende a no manifestar señales de percibir rechazo y tanto su expresión verbal como facial, se muestra plana, las palabras son monótonas sin la entonación ni el ritmo propios del habla, contrastando esto con el poco contacto visual que establece con las personas, lo que le dificultaría aun más la interpretación de ese lenguaje no verbal. Por lo anterior se considera un mito las premisas planteadas.

8.- Puede llegar a tener un trabajo remunerado 89%

Comentario:

La mayoría de personas con autismo, al presentar claras deficiencias a nivel de comunicación y aprendizaje, no llega a tener un trabajo remunerado, son muy pocos quienes lo obtienen y pueden mantenerlo, y para ello requieren de muy buenos programas de entrenamiento en habilidades sociales y laborales que les permitan su integración a un trabajo remunerado.

IV.- Conclusiones

El análisis de los datos, nos presenta que en la muestra de maestras(os) seleccionada, que persisten doce mitos respecto las personas con autismo en Costa Rica. Las creencias erróneas sobre el tratamiento, y manifestaciones en sí del Síndrome del autismo, constituyen parte de las explicaciones “mágicas” a aquellos fenómenos, para los cuales no tenemos respuestas.

Estas creencias discrepan con la realidad, cuando las enfrentamos al proceso enseñanza aprendizaje de los niños, y los resultados obtenidos, no son los esperados de acuerdo a los mitos que creen, por ello para comprender este síndrome, es necesario desarrollar programas de investigación y entrenamiento sistemáticos y estructurados, que nos den una luz sobre las capacidades y avances reales de esta población y compartir la información obtenida con maestros, maestras y otros profesionales.

El autismo no es nuevo, ha existido siempre, y no es de extrañar, que las explicaciones, y creencias acerca de este trastorno, hayan sido transmitidas a través de generaciones, y a su vez se convirtieran en objeto de investigación y estudio sistemático del mismo. Este proceso de investigación sobre la validez de los mitos y creencias sobre cualquier fenómeno humano debe estimularse.

“Por una parte, los primeros intentos por comprender el autismo nos brindan intuiciones acerca de él; por otra si tomamos los mitos en lo que son, podemos abrir camino a una comprensión más profunda del Autismo.” (Frith, 1991, p.69)

En este estudio se encontró que en los maestros costarricenses aún persisten mitos en relación con la persona con autismo, creencias respecto a su desarrollo cognitivo, y evolución dentro del sistema educativo costarricense. Esta confusión, puede deberse a “logros” obtenidos ocasionalmente, pero carentes de evidencia empírica pero no son parámetros que permitan generalizar, acerca de este trastorno y menos aun considerarlos como una verdad indiscutible.

Respecto al tratamiento y educación de los niños con autismo, no se encontraron creencias erróneas por parte de los maestros para su intervención, ni tampoco en relación a los padres y madres de personas que presentan esta condición.

Si bien, actualmente, no hay cura para autismo, la intervención temprana, los programas sistemáticos y sostenidos, pueden permitir el desarrollo integral de la persona con trastorno autista, por ello la investigación, el entrenamiento a padres, maestros (as) y público en general así como la divulgación de los hallazgos productos de la investigación, hacen más promisorio el futuro de personas con autismo y sus familiares.

La experiencia directa con esta población, brinda el conocimiento y herramientas, para un mejor abordaje educativo, y es importante tener presente que considerado hoy día como una verdad absoluta, puede ir cambiando, como de un estudio riguroso y sistemático en los diferentes ambientes en los que la persona interacciona y uno de esos lugares son las aulas y quienes laboran en ellas.

Agradecimientos:

Este trabajo forma parte del Proyecto 724-A6-328 (Vicerrectoría de Investigación) Agradecemos a las profesoras Carmen Frías Quesada (Directora, Escuela de Orientación y Educación Especial) Lupita Chaves Salas (Directora, INIE) Patricia Villegas Coronas (Directora Escuela Neuropsiquática Infantil) por el apoyo brindado.

V.- Referencias

- Alcantud, Francisco y Dolz, Isabel. (2003). Concepto de trastornos generalizados del desarrollo, autismo o del espectro autista. En Alcantud, Francisco. (Coord.), **Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo**. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Alonso, José Ramón. (2004). **Autismo y Síndrome de Asperger, Guía para familiares, amigos y profesionales**. España: Ediciones Amura.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). **DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales**. Masson: Barcelona. [Trad. del original American Psychiatric Association. (1994), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th ed.*, APA: Washington DC].
- Cabezas, Hannia y Fonseca, Gerardo. (1992) Entrenamiento en la Adquisición de la imitación verbal en tres niños autistas. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 16 (1), 101-106.
- Cabezas, Hannia y Fonseca, Gerardo. (1992) Uso del condicionamiento operante para la adquisición del contacto ocular en cuatro niños autistas. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 16 (2), 19-23.

- Cabezas, Hannia. (2002). El niño con autismo: un programa estructurado para su educación. En Caballo, V. E. y Simón, M. A. (Dir. y Coord.). **Manual de Psicología Clínica infantil y del adolescente**. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Cabezas, Hannia. (2004). Efecto de la aplicación de terapia conductual en la adquisición de destrezas básicas para el aprendizaje, en tres niños con autismo. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 28 (1), 133-143.
- Cabezas, Hannia. (2005). Esquema corporal: Una conducta básica para el aprendizaje del niño con autismo. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 29 (2), 207-215.
- Cabezas, Hannia y Fonseca, Gerardo. (2007, 30 de agosto). Mitos que manejan padres y madres acerca del autismo en Costa Rica. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 7 (2). Recuperado el 30 agosto 2007 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2007/archivos/mitos.pdf>
- Cabezas, Hannia. (en revisión). Intervención conductual para la adquisición de lenguaje avanzado en dos niños con autismo. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, (INIE).
- Filipek, Paulline, Accardo, Pasquale, Baranek, Grace, T., Cook, Jr., Edwin, Dawson, Gerardine, Gordon, Barry, Gravel, Judith. S Gravel, Johnson, Chris, Kallen, Ronald.J Kallen, Levy, Susan. E., Minshew, Nancy.J., Prizant, Barry.M., Rapin, Isabelle., Rogers, Sally, Stone, Wendy, Teplin, Stuart, Tuchman, Roberto y Volkmar, Fred. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 29 (6), 439-484. (Traducido por Pedro Luis Nieto).
- Fonseca, Gerardo. (1987). Un programa de tratamiento para el autismo. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 11 (1), 77-80.
- Fonseca, Gerardo. (1996). Evaluación del autismo. En Buela-Casal, G., Caballo, V. E. y Sierra, J.C. (Directores). **Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud**. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Frith, Utha. (1991). **Autismo**. Madrid: Editorial Alianza.
- García, María A; Sotillo, María. (2004). Comprensión emocional en autismo: cuestiones sobre capacidad intersubjetivas y de la inferencia mental. En Alcantud, F., **Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo**. Madrid: Editorial Pirámide.
- Hall, Vance, Cristler, Connie, Cranston, Sharon y Trucker, Bonnie. (1970). Teachers and parents as a researcher using multiple base line designs. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 3, 247-255.
- Hobson, R. Peter. (1995). **El autismo y el desarrollo de la mente**. Madrid: Editorial Alianza.
- Hobson, Peter; Ouston, J. y Lee, Antony. (1988b). Emotion recognition in autism: coordinating faces and voices. **Psychological Medicine**, 18, 911-923.

- Hobson, Peter. (2002). **The cradle of thought. Exploring the origins of thinking.** London: MacMillan.
- Kanner, Leo. (1943). Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, 2: 217-250.
- Knobloch, Peter, Lehr, Robert. (1986). A model for mainstreaming autistic children. The Joworio School Program. En Eric Schopler y Gary Mesibov. (Eds.), **Social Behavior in autism** (pp. 285-303). New York: Plenum Press.
- Rodríguez, Vilia. (1992). **Análisis comparativo de los puntajes promedio obtenidos por niños autistas estadounidenses y costarricenses en la lista de cotejo para la conducta autista.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Incapacidad Múltiple, Universidad de Costa Rica, San José Costa Rica.
- Russell, James. (1999). **El autismo como trastorno de la función ejecutiva.** Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Tortosa, Francisco. (2003) Elaboración de adaptaciones curriculares para alumnos con TEA en centros educativos. En Alcantud F. (coord.) **Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo.** Madrid: Editorial Pirámide.
- Wing, Lorna. (1987). The continuum of autistic characteristics. En Schopler, E. y Mesibov, G. (Eds.). **Autism in adolescent and adults.** Nueva York: Plenum.
- Wing, Lorna. (1996). **The autistic Spectrum: a guide for parents and professionals.** Londres: Constable.