

Título: Construyendo un lenguaje común entre docentes de educación inicial y terapeutas que participan de integraciones de niños con autismo.

Autora: Lic. Patricia B. Fernández.
Profesora de Universidad Argentina
E-mail: triciafer@yahoo.com.ar

Resumen

En las experiencias de integración de las que he participado he notado una gran dificultad para poder comprender que, debido a las necesidades educativas especiales que poseen los niños con Autismo-TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo), resulta imprescindible el uso de estrategias específicas para ampliar el desarrollo a nivel cognitivo y social de estos niños en el nivel inicial.

Por lo tanto suelen aparecer algunas resistencias, por parte de docentes y directivos de educación inicial, ante el uso de determinadas estrategias debido a que no pueden descubrir las similitudes que existen entre algunos de los recursos utilizados habitualmente por ellos en sus clases y las propuestas de los maestros integradores (que en nuestro Centro se valen de estrategias del abordaje cognitivo-conductual). La diferencia esencial entre estas propuestas se encuentra en la necesidad que tienen los niños con Autismo-TGD de una sistematización y organización constante de los apoyos para evitar que puedan desorganizarse o aislarse.

Abstract

In the integration experiences the author has gone through, he has noticed a great difficulty to be able to understand that, due to the special educational needs that children suffering of autism possess (Widespread Overturn of the Development), it is indispensable the use of specific strategies to enlarge the development at cognitive and social level of these children.

Therefore some resistances usually appear, on the part of teachers and directive of initial education, in front of the use of certain strategies because they cannot discover the similarities there are among some of the resources habitually used by them in their classes and the proposals of the integrative teachers (that in our institution use the strategies of cognitive-behavioral approach). The essential difference among these proposals lies in the necessity that children with autism have of a systematizing and constant organization of the supports to avoid that they could be disorganized or isolated.

- Desarrollo integral de los niños.

Como forma de lograr el desarrollo integral de niños que asisten a nuestro Centro es que nuestro equipo interdisciplinario busca abrir espacios de integración para aquellos niños que hayan logrado aceptar pautas de socialización básicas y que puedan aprender diversos contenidos. Para hacer efectiva dicha integración es fundamental tener en cuenta que:

- debido a las necesidades educativas especiales que poseen los niños con Autismo-TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo), resulta imprescindible el uso de estrategias específicas que son parte del encuadre (agendas, sistemas alternativos de comunicación, bandejas de trabajo independiente, etc.) .
- durante el tiempo de asistencia al jardín el niño está acompañado por maestras integradoras que forman parte del equipo interdisciplinario del Centro (lo cual es denominado "integración de excepción") que realizan las adaptaciones curriculares necesarias, ponen en práctica recursos específicos y las ayudas necesarias para el niño en situaciones de desorganización o aislamiento que puedan presentarse.
- se busca ser un apoyo constante para los docentes (y, en ningún caso, reemplazarlas en su rol) ya que se trata de niños con características especiales que requieren de un abordaje específico para poder aprovechar toda la riqueza de los aprendizajes e interacciones que implica el nivel inicial.
- este tipo de integración solo puede ser sostenida como parte de lo que se denomina Escolaridad Combinada: asistencia en contraturno de la integración a un Centro especializado donde se le brinda al niño una atención más directa y exclusiva, y en el que la estructura, al ser más rígida, proporciona un ambiente más estable y que le permite desarrollar sus posibilidades teniendo en cuenta los tiempos y ritmos particulares de aprendizaje que poseen estos niños. Así, el Centro especializado se

constituye como el soporte y la condición para potenciar las posibilidades de apropiación de las condiciones de escolaridad común.

El abordaje propuesto se basa en estrategias que tienen en cuenta los síntomas principales en los autistas que son (según Riviere, 2000):

- la falta de conductas de comunicarse para compartir experiencias (protodeclarativos), la ausencia de lenguaje o la presencia de un lenguaje muy limitado y poco funcional (que no sirve para comunicarse).
- la falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.
- “la soledad autista” (soledad mental intensa que proviene de una evidente incapacidad del niño y una falta de motivación a compartir su mundo mental con los demás; una incapacidad para entender que los demás tienen mente y que es muy característica. Es un patrón de aislamiento que frecuentemente se acompaña de evitación y con la aparición de síntomas asociados).
- la flexibilidad se encuentra alterada y por lo tanto todo aquello que la implica. Siguiendo lo postulado por Carmen Nieto (2006) la flexibilidad es la capacidad para cambiar el pensamiento o la acción de acuerdo con los cambios que se produzcan en el ambiente. Por lo tanto nuestra capacidad para ser flexibles nos prepara para saber enfrentarnos a los cambios y nos permite disfrutar de ellos. Otros aspectos relacionados y que, por lo tanto también se encuentran alterados:
 1. *La anticipación*: es lo que nos permite tener sensación de control sobre lo que ocurre y nos ocurre, proporciona estabilidad emocional. La ausencia de este control produce ansiedad, miedo, estrés... Saber lo que va a ocurrir posibilita contar con estrategias de afrontamiento.
 2. *Dar sentido a la actividad y al entorno*: permite dirigir nuestra acción a una meta sino realizaríamos actividades sin función (repetitivas y estereotipadas) para producir sensaciones perceptivas. Dar sentido a las acciones de los otros nos ayuda a comprender y sentir control y estabilidad.
 3. *Capacidad generativa*: ser capaz de generar alternativas, poder imaginar opciones o posibles.
 4. *Tomar decisiones*: poder decidirnos entre una serie de alternativas.
 5. *Supervisar la propia tarea*: para adaptarnos bien a los cambios, tener éxito y no negarnos a enfrentarnos con experiencias nuevas; necesitamos saber lo que esta bien, tener clara nuestra meta anticipada.
- presentan conductas disruptivas y desafiantes, rutinas, rituales, estereotipias, contenidos obsesivos de pensamiento y acciones compulsivas.

No es sencillo, para los docentes y directivos de educación inicial, comprender las necesidades educativas especiales de los niños con TGD (ya que implica profundizar en un tema complejo) pero la falta de entendimiento genera cuestionamientos en relación con que los niños se expresen libremente, es decir, que se ve a los maestros integradores como quienes impiden que el niño haga por sí mismo sin tener en cuenta la falta de iniciativa, motivación y las dificultades graves en relación con el lenguaje que presentan estos niños. Me parece importante tomar las palabras de Riviere en relación con el trastorno cualitativo del lenguaje receptivo: “las personas con Trastorno Autista y Espectro Autista siempre tienen dificultades, mayores o menores, para comprender el lenguaje. Cuando actuamos con ellas ignorando esas dificultades no hacemos sino aumentar sus obstáculos para enfrentarse significativamente al mundo”. Además manifiesta que una idea general debe presidir siempre la actitud con que atendemos al desarrollo de la comprensión en personas con espectro autista: siempre necesitan claves más claras, más explícitas, menos complejas y sutiles para comprender que las que requieren las otras personas.

La integración de niños con TGD al nivel inicial tiene como eje la normalización (entendiendo esta última como la naturalización de los espacios de aprendizaje en situaciones de mayor grado de espontaneidad) y esto implica idear espacios y estrategias de transición para mejorar la generalización de las conductas y capacidades cognitivas propias de cada niño y modelarlas para lograr mayor fluencia y flexibilidad. A su vez, implica la inclusión a espacios sociales más numerosos, a rutinas más globales y a situaciones de mayor exigencia de interacción y a resolver situaciones de la vida cotidiana gradualmente y en forma cada vez más independiente.

Resulta importante, entonces, encontrar puntos de coincidencia entre los saberes y experiencias de quienes integran a estos niños, que posibiliten un encuentro entre los fundamentos teóricos que subyacen tanto en la educación inicial como en el abordaje cognitivo conductual y, así, dar lugar a la posibilidad de ampliar los

canales de comunicación a través de encontrar un “lenguaje común” entre ambas propuestas que facilite un mayor entendimiento y que permita que las experiencias de integración sean enriquecedoras para todos los que estén implicados.

- Aspectos teóricos de la educación inicial.

Quiero remarcar algunos aspectos teóricos que considero fundamentales y que creo sustentan la posibilidad de crear este “lenguaje común” que mencioné anteriormente:

- La importancia de la planificación como una herramienta fundamental del docente de todos los niveles ya que es un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer a las instituciones. Es decir forma parte de considerar que la profesionalización se vincula, entre otras cosas, con el reflexionar y anticipar las acciones a realizar. Diseñar las acciones en un tiempo y espacio organizado para buscar y prever lo considerado posible y acorde, posibilita la toma de decisiones consideradas óptimas en el momento de realizar las elecciones.
- El espacio de trabajo cotidiano en relación a este tema Sáinz y Argos comentan que “El espacio actúa como un contexto de aprendizaje, ofreciendo una red de posibilidades o limitaciones para el desarrollo de la actividad educativa.” Rincones: “el espacio se distribuye en diversas zonas destinadas a la ejercitación de ciertas nociones, al juego o al reposo, cuyo mobiliario y recursos materiales responden a la actividad que ese rincón acoge, ofreciendo cada uno un aspecto peculiar. En ocasiones se distingue entre rincones de trabajo y rincones de juego, diferenciando aquellos que se organizan para la consecución y refuerzo de determinados objetivos (trabajo), de los que responden a la necesidad de actividad lúdica (juego)... el introducir rincones en el aula tendrá sentido si (...) existe un ajuste entre medio y programa... (entonces) no podemos quedarnos impasibles ante un medio físico que no facilita la implementación de un modelo de enseñanza-aprendizaje: si algunas características del espacio son fácilmente modificables, es desde ellas desde donde podemos centrar nuestros esfuerzos para que se produzcan los ajustes adecuados.” A través del juego en los rincones, por ejemplo el del supermercado “se pone al alcance de los niños y niñas, elementos que permiten reproducir situaciones que forman parte de su realidad próxima” y tiene como objetivos, entre otros, “reproducir mediante el juego simbólico escenas cotidianas; reconocer los materiales que pertenecen al rincón de juego, saber ordenarlo y guardarlo; manipular los materiales y conocer sus utilidades; evocar y relatar una experiencia vivida referida al rincón de juego; utilizar el diálogo para resolver conflictos o establecer normas de juego; saber escuchar; desarrollar habilidades motrices complejas; conocer y nombrar diferentes cualidades perceptivas, etc. (Silvia Vega)
- La adaptación al jardín y, en especial en la sala de 2 años, que por las características de los niños de esta edad puede ofrecer similitudes con lo que implica la integración al nivel inicial de niños con TGD. Según Harry Hochstaet en su libro “Aprendiendo de los chicos en el Jardín de Infantes”: “Es necesario tener en cuenta que el paso del tiempo resulta incontrolable para el grupo de esta sala. En su casa, en cambio, la rutina permite prever lo que le sucede: existen los horarios y las secuencias estables para comer, dormir, el paseo habitual, las figuras que se encuentran alrededor suyo son las que le permitirán tornar previsible su ambiente. Cuando esa rutina familiar se altera, el niño se desorganiza, llora con facilidad, se pone irritable y todo parece haberse trastocado en él. Una rutina de este tipo deberá trasladarse a la sala. Sólo cuando sepa qué sucede después de qué, el niño empezará a tener una mínima noción del tiempo. (deben repetirse) textual y contextualmente los acontecimientos y el tipo de actividades: por ejemplo, mediando formas especiales de saludo, iniciación y finalización. Es decir no sólo debe repetirse la actividad sino el cuento mismo, la secuencia de lo que le antecede y le sucede. También la sala y, dentro de la misma, el ritual que lo encuadra. Cualquier cambio en el texto o contexto puede tornar irreconocible lo que allí sucede. No hay mejor canción que la que ya saben cantar, simplemente porque se reconocen en ella. (...) Es en la repetición donde se reconocen y en el ritual donde se tranquilizan y crecen. (...) Entonces “durante el tiempo de adaptación se desplegará una rutina de actividades cuya secuencia no debe alterarse, para permitirle al niño anticipar lo que va a suceder y aquello con lo que se va a encontrar, y así apropiarse de la situación. (...) Hay que tener en cuenta que la maestra estará a cargo de niños que, por diferentes circunstancias y en distintos momentos, no podrán seguir la propuesta general; es fundamental entonces que cuente con una auxiliar, que podrá socorrer al niño y acercarlo al grupo. (...) Esta estará ajena a la disciplina y a la planificación: su función central será la de actuar como puente que conecte con el grupo a aquellos niños que presenten mayores dificultades. En efecto, muchas veces este pasaje al grupo suele necesitar de una mano confiable de la cual

agarrarse para entrar a este nuevo mundo. Ésta es la función esencial de la auxiliar de sala de dos, quien incluso puede intervenir ante un tropezón, una repentina sensación de angustia, el cambio de pañales o simplemente la necesidad de algún niño de tomarse un recreo del grupo.” Creo que el rol de la auxiliar así descrito bien podría asimilarse al de la maestra integradora que proponemos como necesaria para acompañar la integración de niños con TGD al jardín de infantes.

- Recursos utilizados en el abordaje cognitivo-conductual de niños con TGD. Uso de materiales analógicos:

A mediados de los años 80, dentro de la corriente de intervención pragmática en el autismo, se empiezan a tener en cuenta las capacidades viso-espaciales que parecen estar preservadas en estos niños así como su mayor facilidad para procesar los estímulos presentados secuencialmente frente a los mostrados de forma temporal (característica central del lenguaje). Por este motivo se comienzan a usar materiales de modalidad visual de tipo analógico (pictogramas) como sistema alternativo que ayuda a la comprensión de las claves que gobiernan la construcción del conocimiento físico y social, debido a la mayor facilidad de procesamiento y al interés que los autistas muestran por él, posiblemente por su valor funcional de “traductor”. Así se puede dar una alternativa para que estos niños puedan estructurar la información, dar sentido a las acciones y superar sus dificultades en la comprensión del lenguaje.

Entre estas alternativas se encuentra el método Teacch (Schopler y Mesibov, 1995) el cual enfatiza la importancia de “preparar” el ambiente es decir de adaptarlo basándose en el empleo de ayudas visuales, de forma que las condiciones estimulares faciliten al máximo el aprendizaje de los distintos contenidos. Este sistema aprovecha las características positivas preservadas que normalmente se encuentran en el autismo, especialmente la buena capacidad de procesamiento visual y también la memoria mecánica, el aprendizaje mediante rutinas y la motivación por intereses especiales. Este sistema propone tres niveles de estructuración:

- Organización espacial: implica delimitar físicamente los espacios en función de las actividades, con claves claras de separación de espacios y la elección cuidadosa de cada espacio para cada actividad de manera de minimizar las posibilidades de distracción y para que el medio sea un sistema de control de la atención y la conducta. A medida que los niños aumentan sus competencias los límites físicos pueden ser más sutiles. Cada zona tiene un elemento visual claro con el que los niños pueden anticipar lo que allí deben hacer. Ej.: percha con la fotografía del niño y su nombre, lugar donde el niño cuelga su ropa. Espacios habituales: *de información*, donde se colocan las agendas de los niños; *de aprendizaje con el profesor*; *zona de trabajo independiente*; *zona de juego*; *de descanso*.
- Agendas: series de objetos o pictogramas en carteles, según la competencia y la necesidad del niño, que representan la secuencia de actividades que se van a realizar en un periodo determinado. Ofrecen claves visuales que sirven de guía en los cambios de actividad. Así se busca fomentar la independencia y el autocontrol pero además cumple un fundamental papel de anticipación. Cuando sea posible se pasará a la agenda escrita.
- Organización de tareas y sistemas de trabajo: se realiza una adaptación en la presentación de las tareas haciéndolas autoexplicativas, para ayudar al niño a comprender lo que se le está pidiendo que haga, cómo lo debe hacer y durante cuánto tiempo. Son denominadas por nosotros “Bandeja de trabajo independiente”. Principios: 1) Todos los elementos de una tarea se presentan en una bandeja para que el niño pueda comprender visualmente que lo que debe hacer tiene que hacerlo con lo que se encuentra dentro de la bandeja. 2) Estas tareas tienen un principio y un fin claros, basados en el número de elementos visibles. 3) no deben deshacer la tarea sino que deben guardarla en el lugar determinado para ello una vez que la realizaron, así los niños comprenden mejor cuando la tarea finalizó. Luego se puede trasladar a actividades más complejas como carpetas con actividades pedagógicas de simples a más complejas, donde también se tendrán en cuenta que la propuesta sea autoexplicativa, que sea claro su principio y final y que no haya que deshacer la misma una vez terminada sino pasar la hoja. No solo se aplican en el ámbito académico o laboral sino también para desarrollar capacidades de autocuidado: se puede dibujar o fotografiar la secuencia de prendas para ayudar al niño a vestirse solo, los elementos del baño para guiar el aseo o los pasos necesarios para realizar una tarea doméstica.

Otra alternativa para las dificultades de anticipación de los niños autistas es la utilización de agendas personales realizadas con dibujos en viñetas (Ventoso y Osorio, 1997)

- Interrelación para lograr un lenguaje común

A continuación se describen estrategias y recursos que son utilizados en el abordaje de niños con TGD (teniendo en cuenta las necesidades educativas que presentan) relacionándolas con las estrategias y recursos que se utilizan habitualmente en educación inicial:

- Estrategias en relación con la estructuración del entorno: en el abordaje en TGD se delimitan físicamente los espacios en función de actividades, se utilizan claves claras de separación de espacios y se realiza una elección cuidadosa de cada espacio para cada actividad (Sistema Teacch. Ma. Rosa Ventoso, 2006). En educación inicial se considera al espacio (Sainz y Argos, 1998) como un contexto de aprendizaje. La disposición del espacio escolar puede emplearse como *estrategia de instrucción*, como un instrumento que completa y refuerza otras estrategias que puedan ser utilizadas para favorecer el aprendizaje. Uno de los ejemplos de esto es la organización de rincones en el aula que implica que el espacio de la misma se distribuye en diversas zonas destinadas a la ejercitación de ciertas nociones, al juego o al reposo, cuyo mobiliario y recursos materiales responden a la actividad que ese rincón acoge, ofreciendo cada uno un aspecto peculiar.
- Estrategias de anticipación de actividades: en el abordaje en TGD se utilizan claves visuales (agendas: series de objetos o pictogramas en carteles) que sirven de guía en los cambios de actividad tendiendo tanto a la anticipación (Ventoso, 2006) como a fomentar la independencia y el autocontrol (Sist. Teacch). En la educación inicial se utilizan algunas canciones que sirven de guías para que los niños sepan que comienza, termina o cambia una actividad. De esta forma no sólo se trabaja la anticipación sino también el que los niños, por ejemplo, guarden o busquen un material determinado (almohadones para la hora del cuento, por ej.). Otra estrategia utilizada en ambos abordajes es el trabajar acontecimientos próximos a suceder: en el abordaje de niños con TGD se utilizan agendas con viñetas (Ventoso, 2006) o historias sociales y en el jardín se confeccionan carteles, se preparan actos o clases especiales.
- Planificación de las tareas: desde ambos puntos de vista se remarca lo imprescindible que es contar con la planificación, en el caso de los TGD del tratamiento: "ninguna de las actividades sugeridas está concebida para ser aplicada de forma aislada sino dentro de un programa global de intervención" (Ayuda, 2006); y en el de la educación inicial de las actividades y contenidos a desarrollar en cada sala: "la planificación permitirá apreciar en qué medida las actividades y los proyectos propuestas favorecen o propician el trabajo sobre los contenidos necesarios y los valores acordados por la institución" (Azzerboni, 2005).
- Uso de claves visuales: otra estrategia compartida es la de utilizar imágenes u objetos que representen algo específico. Ej. para discriminar el perchero en el que se ubican las propias cosas: en TGD se utiliza la propia foto del niño y en las primeras salas del jardín una imagen que ellos aprenden a asociar como referente de lo propio; cuando se realiza una receta o se compra en un negocio, en TGD se describen los pasos con agendas de actividad y, en el nivel inicial, se pueden armar recetas con fotos de revistas o jugar a representar la situación en los rincones utilizando los envases de productos de uso habitual.
- Rutina: a partir de la estructuración de algunas rutinas del ambiente los niños autistas pueden empezar a discriminar algunos estímulos y consecuencias de su propia conducta. Paulatinamente se van trabajando la aceptación de cambios con lo cual se trabaja la anticipación de situaciones y se disminuye la ansiedad que provocarían los cambios inesperados (García Coto, 2004). En la adaptación de niños de dos años a la sala de jardín (Hochstaet, 2004) correspondiente también se tiene en cuenta la necesidad de trabajar con una rutina de sala en la cual se repitan textual y contextualmente los acontecimientos y tipos de actividad (formas especiales de saludo, los cuentos, la secuencia de lo que le antecede y le sucede). Cualquier cambio en el texto o contexto puede tornar irreconocible lo que allí sucede. La rutina de la sala de 2 debe proveer el mismo placer (y yo agrego contención) que nos produce a los adultos reencontrarnos día tras día con nuestras propias cosas, costumbres, gente y actividades.

- Bibliografía:

Riviere, A. (1998). Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación y Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas, en A. Riviere y J. Martos (Comp.). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*,. Madrid, APNA-IMSERSO.

Valdez, D. (2000), Claves para comprender el autismo. Entrevista a Ángel Riviere, Novedades educativas Año 12. N° 114.

Martos, J; Monfort, M; Nieto, C; Ayuda, R y otros Clases dictadas en el Curso Necesidades Educativas Especiales en Trastornos del Desarrollo, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

Sáinz, Ma. Carmen; Argos, Javier (1998), Educación infantil: contenidos, procesos y experiencias, Madrid, Narcea S.A. de Ediciones. Libro de distribución gratuita del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina.