

II PARTE

REFLEXIÓN ANALÍTICA DEL REGISTRO DOCUMENTAL

PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO

Esta segunda parte es el resultado de un proceso continuo de intercambios y de reflexiones sobre los últimos cuestionamientos hechos durante las primeras fases de observación. Producto de la constante repetición de las problemáticas comunicativas y del impacto de éstas en el aprendizaje de los ocho niños que conformaban la muestra del estudio, nuestras últimas preguntas giraron todas alrededor de la relevancia e impacto de la comunicación dentro del aula. Por tanto, se decidió que el estudio exploratorio trataría de responder a la siguiente pregunta:

¿ Qué tan determinante es el establecimiento de una forma de comunicación con el alumno con Trastornos Profundos en el Desarrollo (TPD) como el Autismo, para favorecer su pertenencia y permanencia dentro del grupo regular ?

En la medida en que continuábamos observando y reflexionando, muchas otras cuestiones específicas nos iban inquietando, de tal modo que, al tratar de dar respuesta a éstas últimas, de alguna manera íbamos respondiendo a nuestra pregunta general de estudio.

Lo que presentaremos a continuación, es la forma en que fuimos analizando la realidad, reflexionando y estudiando sobre ella, y la respuesta de tipo práctico que nos urgía encontrar, desarrollar, proponer y probar.

COMUNICACIÓN

Empezamos por profundizar sobre “La comunicación en General”, para después tratar de comprender la problemática comunicativa del niño con Autismo o TPD. Estos dos aspectos nos llevaron a realizar el análisis de lo que sería la necesidad educativa especial de estos casos y cómo habríamos de considerarla.

En la actualidad el término comunicación no ha sido completamente asimilado por la sociedad, y dentro de ésta, por algunos maestros (Casanova, M.,1995). Sin embargo, si estamos todos de acuerdo en que el fenómeno de la comunicación está presente y puede ser observado en todas las especies vivas del mundo natural. Tan es así, que la palabra comunicación proviene del latín “*communis*” – común.

Al comunicarnos pretendemos establecer algo “en común” con alguien o, lo que es lo mismo, tratamos de compartir alguna información, idea o actitud (Callado y Dahnke, 1986)

Durante la visita que se llevó a cabo al museo de la Fama... iba de la mano de su maestra, atendió el llamado de ella...Me llamó la atención el comportamiento del niño durante la visita, como el de cualquier otro niño, atendiendo el llamado de la maestra (sólo que sin hablar). (*matriz de registro, Mar., 9 de 1997*)

Como trabajadores de la educación, es nuestra responsabilidad asegurar que nuestras actitudes, creencias y suposiciones no limiten la interacción con los individuos o sus oportunidades de integración ni la ayuda que tienen derecho a recibir para llegar a ser tan independientes como se pueda en esos aspectos (Learly, M.R.,1993) ya que a través de su expresión independiente es que estarán en posición de demostrar a los otros que son seres con capacidades diferentes, y podrán llegar a ser competentes si se les proporciona la oportunidad, acelerando de este modo el paso de los cambios sociales.

Considerando a la comunicación como un fenómeno social que engloba todos nuestros actos a través de los cuales, nosotros, como seres vivos, nos relacionamos con el mundo exterior; y como conjunto de formas y medios a través de los cuales ejercemos nuestra capacidad de relacionarnos con todo lo que nos rodea: animales, plantas, objetos, seres extraños, espíritus e invenciones de nuestra imaginación; estas formas y modos de acción que se repiten y afianzan dan lugar a relaciones más sistemáticas y sostenidas, con lo que surge y se inicia cierto tipo de comunicación aunque sea elemental y es la que consideramos necesario lograr para favorecer la permanencia de nuestro alumno con necesidades educativas especiales significativas, dentro del aula regular.

Llega corriendo por todo el Jardín de Niños, no se deja que lo agarren, al ver que vamos por él, corre más para que no lo alcancen, no quiere entrar al salón. Se pide ayuda al intendente para alcanzarlo, y al agarrarlo de la mano, va muy sonriente al salón. Trabaja solo, por unos momentos cortos y después hace lo que el quiere, parándose sin querer sentarse. Tomándonos la medida, pues ya sabe que andamos detrás de él y hace destrozos para que nosotros lo quitemos de donde está. (*diario de campo, Mar., 4 de 1997*)

Nos resultó interesante observar que si consideramos a la comunicación como el acto de recibir un mensaje proveniente de otra persona en el otro extremo de la interacción entre ellas dentro del aula, y de interpretar ese mensaje dado, los mensajes tendrían entonces diferentes funciones y propósitos, como por ejemplo prestar atención o dar objetos, involucrarse en una actividad o decirle a alguien lo que uno quiere que sepa. (Watson, I., 1989)

... segundos después A deja el metro y camina hacia la puerta, la maestra le pregunta: -"¿ Vas al baño?"- El se sale y empieza a caminar por el corredor, la maestra lo sigue y vuelve a preguntarle: -"¿ Vas al baño?"-, lo toma de la mano y siguen adelante. En el camino le señala donde está el baño y le dice: -"Éste es de los maestros",

(contiguo al salón de A), "Allá, allá está el tuyo" (señalando el extremo del patio)- caminando hasta el baño (...). La maestra le toma la mano nuevamente y le dice: -"Vente, ahora sí vamos al baño, ya te abrí la puerta"- (es el salón de apoyo, al extremo contrario de donde se encuentra el salón de A). A se va y dirige solo al baño y entra, sale y la maestra le dice: -"Ya vamos a lavarnos las manos"- . A corre hasta el salón, entra y vuelve a salir, la maestra de apoyo, que se había quedado con el grupo, sale a la puerta y la maestra del grupo le dice: - "Va a lavarse las manos"- . A entra al baño de maestros, porque ahí es a donde lo llevan a lavarse las manos ya que ahí hay jabón (en otros baños no). Se lava las manos siguiendo las instrucciones de la maestra del grupo que le dice: -"¡Así!, ¡Así!"-, haciéndole el movimiento (presentándole el modelo de la acción). A vuelve al salón con el grupo y las dos maestras lo siguen. (registro tecnológico, Sep. 17 de 1996)

Con muchos registros de situaciones como ésta vimos que el aspecto más urgente a resolver eran las formas y los estilos comunicativos propios del aula, todos ellos implícitos y parte del curriculum oculto.

Uno de los elementos clave que percibimos, fue que había que hacer más predecibles y comprensibles las interacciones adentro del aula y teníamos que partir de las preferencias de los niños como fuente o motivo para promover la comprensión de todas las interacciones con sus compañeros y maestros, así como su participación en dichas interacciones. (Quill, K. 1996)

La década de los ochentas ha sido testigo de una virtual explosión de investigaciones en los procesos de comunicación y lenguaje, algunos de los cuales tienen implicaciones importantes para la enseñanza de aquellos con severas desventajas en la comunicación. Los diferentes enfoques en cuanto al abordaje del aprendizaje de esta habilidad, se desprenden de las diferentes concepciones y teorías desarrolladas al respecto, de dichos procesos. (Schopler, E. & Mesibov, G., 1985)

Al revisar en nuestros modelos educativos anteriores, a lo largo de la historia de la educación especial en el estado, la atención prestada en el área de comunicación y lenguaje, encontramos que ésta estaba centrada básicamente en buscar la

oralización de los sujetos con necesidades educativas especiales, así como en el desarrollo y perfeccionamiento de los diferentes aspectos de la lingüística, más que en proporcionar alguna herramienta práctica y funcional que le permitiera al sujeto formar parte realmente del grupo al que pertenecía. No es nuestra intención denunciar errores o buscar deficiencias en estas formas de trabajo, ya que de una forma u otra, nosotros contribuimos a ellas, además de que las consideramos parte de nuestro desarrollo y necesarias para alcanzar la evolución de nosotros mismos como maestros.

Para poder empezar entonces a proporcionar esa herramienta práctica y funcional había necesidad de determinar cuáles eran las funciones comunicativas básicas, con las que deberíamos trabajar para favorecer la permanencia de este tipo de niños dentro de las aulas regulares. (Ver hoja 1 ANEXO V)

Gracias a estas formas, por muy elementales que sean, el alumno con TPD (Trastornos Profundos en el Desarrollo) se expresará y entrará en contacto con los demás compañeros, dará a conocer sus necesidades y adquirirá experiencias, construyendo cosas en común y desarrollará nuevas formas de convivencia que le estarían vedadas si permaneciera en una escuela especial cerrada.

En el esfuerzo por encontrar el marco que respondiera a la necesidad de fundamentación teórica de nuestro trabajo, descubrimos que muchos son los debates sobre el mecanismo de la adquisición del lenguaje, la interacción de éste y el pensamiento, los aspectos sociales de su desarrollo; sin embargo en lo que todos los investigadores convergen es que la comunicación está en el centro de cómo nos relacionamos los unos con los otros, y que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan en su mayor parte de manera separada hasta que los

niños comienzan a volverse operacionales. Entonces los esquemas verbal y cognoscitivo se asimilan entre sí y se coordinan en esquemas más potentes y diferenciados que por último se convierten en estrategias para aprender a aprender. Esto nos da las bases para comprender el impacto y trascendencia de una incapacidad comunicativa como la que tienen que afrontar nuestros alumnos con TPD. Es por ello que a continuación nos permitimos mencionar algunos de los conceptos que consideramos sumamente relevantes dentro del aula:

↳ El desarrollo de la comunicación ocurre dentro de una o más **comunidades de discurso** (grupos autodefinidos desde el punto de vista social o cultural cuyos miembros comparten normas para comunicarse).

↳ A través de las interacciones con los otros miembros de las comunidades de discurso, los niños no sólo aprenden el lenguaje sino “*qué, a quién y cómo*” decirlo en situaciones específicas y en formas apropiadas.

↳ Los miembros de distintas comunidades suelen usar diferentes gestos y desarrollar diferentes expectativas concernientes a aspectos no verbales de la comunicación, tales como el contacto ocular o la proximidad física; aspectos no presentes en la inmensa mayoría de los alumnos especiales de nuestro estudio.

↳ Las *competencias de comunicación* por lo general están bien adaptadas a las necesidades de las comunidades de discurso que las crean, como en el caso de las familias de nuestros niños, sin embargo la capacidad para adaptarse a expectativas de otras comunidades como el aula escolar dependerá del grado y naturaleza de la exposición prolongada a estas comunidades y normalmente encontramos que no son admitidos a menos que estén familiarizados con los patrones de

discurso esperados en la escuela lo que hace que sea más difícil su adaptación y convierte nuestro trabajo en un círculo cerrado y paradójico.

La maestra reparte globos y les pide que la ayuden a inflarlos...A está jugando con un globo en la boca, lo estira y lo jala. La maestra se acerca y algo le dice y le hace al globo (le mete un papelito enrollado). Se endereza y se dirige al grupo: "Me van a ayudar a inflar los globos". "No le echen saliva porque se va a mojar el papelito que les toque". Se escuchan voces y ruidos normales de un salón de clase. Luego la maestra con voz alta para llamarles la atención: "Les dije que no me lo estuvieran inflando, ¿verdad Juan Manuel? ¡Dénle su globo,... ¡deme su globo!...". "Yo les dije muy claro que no deberían inflar su globo". A continua chupando el globo... (registro tecnológico, Sep. 17 de 1996)

Mejorar o establecer habilidades de comunicación del alumno con autismo no resultó ser el único reto, sino que había que mejorar nuestra habilidad no sólo de comunicarnos con ellos, sino de tomar conciencia de la forma en la que lo hacíamos con los demás alumnos, creándoles sin proponérselo una necesidad educativa específica.

Considerar esto nos llevó a concebirnos como parte de la realidad social del problema comunicativo de nuestros alumnos y reconocer que sus características, capacidades y condiciones se impregnaban y se constituían como el resultado de la tensión y el equilibrio permanente entre lo que es individual y lo que tiene de social cada hombre.

De esta manera nuestro primer intento de acercamiento a los niños se convertía en un conjunto de relaciones, encuentros y comunicaciones que se iban complicando cada vez más, conforme progresaba y se desarrollaba su comunicación. Ésta era un tipo de relación compleja, que incluyó los elementos de: intención, contenido, forma y medio.

La maestra de apoyo le sugiere a la maestra regular que mande a L a la Dirección a pedir gis. - Maestra regular: "L, ve y pídele a la Directora que me mande gis por favor". La maestra de apoyo se adelanta y se dirige a la Dirección y pone en antecedentes a la Directora. L sale corriendo del salón y se dirige a la Dirección y se

para en la puerta de entrada; entonces la Directora le pregunta: - "¿L qué quieres?". -L: " tacos y Coca". La maestra de apoyo le dice a la Directora: "Pregúntele: ¿Y tu maestra qué quiere?". -Directora: "¿Y tu maestra que quiere?". -L: "gis". Le entregan el gis y regresa corriendo al salón. (diario de campo, Ene. 16 de 1997)

Si llamábamos intención al momento o movimiento inicial por el que un ser humano decide poner en marcha el proceso comunicativo que le permitirá alcanzar ciertos fines; contenido a la carga significativa, la sustancia, experiencia, relación, noción o actitud que se pretende transmitir; forma , un objeto o modelo de carácter mental de apoyo y finalmente medio (base biológica) al conjunto de instrumentos de que dispone el hombre y que hace posible la expresión como lo hacen Fleur y Rokeach (1982), nos resultaba muy complejo el diseño de estrategias y la intervención adecuada; por lo que se decidió adoptar no sólo para los alumnos especiales sino para todos en general, las definiciones funcionales del modelo comunicativo TEACCH desarrollado por Schopler y otros (1989) en Carolina del Norte.

Observaban libros y revistas para elegir el tema del proyecto, S estaba siendo molestada por A. (A se caracteriza por molestar y criticar principalmente a S y a O). S me comunica de esta situación por lo que le llamé la atención verbalmente a A: -"A estáte quieta, no molestes a S"-, a lo que O con voz fuerte (respondió) repitió: -"A estáte quieta".- El resto del grupo se sorprendió y comentaron: -"O habla"-, a lo que respondí: -"Si habla cuando quiere o le interesa algo"- . Posteriormente R compañero y capitán del equipo, trató de seguir la conversación con O, al ver la conducta de éste, a lo cual O respondió con contacto visual. (diario de campo, Ene., 17 de 1997)

Funciones Comunicativas

Al hablar de funciones comunicativas mínimas, nos estábamos refiriendo al intento o propósito general que tenemos en mente, tanto el niño como nosotros, cuando nos comunicábamos, el cual, dentro del aula implicaba para el maestro decidir si lo que el niño intentaba ante todo, era realmente comunicar un mensaje a otra persona . Aunque no siempre es posible observar la motivación directamente, podíamos hacer

inferencias acerca de la intención comunicativa de nuestros alumnos en sus formas no convencionales, ya que todos los comportamientos comunicativos, verbales y no verbales, deben ser analizados de acuerdo a su propósito o función. (Watson R., L. y otros, 1989)

Hace fila para que le den la coca, (no verbaliza). (*diario de campo, Dic., 9 de 1996*)

Contextos

Diferentes situaciones y lugares que favorecieran en un nivel muy fundamental la iniciación de la comunicación en las formas adecuadas y no provocaran comportamientos inapropiados como los berrinches, las autoagresiones o las agresiones físicas a otros. Situaciones y lugares que nos permitieran planear la transición y la generalización de contextos estructurados a contextos no estructurados.

Se insiste en W para incorporarse a un equipo y logre realizar las actividades. Se trató de sentarlo en un lugar del cual no pueda salir fácilmente y logre permanecer más tiempo trabajando, pero aún así, el trata de salir, grita y pega hasta que es preferible dejarlo solo...

...Se solicita una silla tipo periquera para que logre estar sentado por más tiempo y no se levante de su lugar, así como aprender a ir al baño...

...Al niño le gustó la silla sólo un día, pero hoy no la quiso pues sabía lo que pasaría... (*diario de campo, Oct., 4, 8 y 11 de 1996*)

Categorías Semánticas

Tipo de significado de una palabra que tuviera relación con el mundo particular del alumno y que pudiera ser generalizado a otras situaciones o contextos significativos para él.

Durante el descanso se le retiran las tijeras y él las da sin oponerse. Sale a los juegos y pide: "coca"- se le dice: "- O pídele dinero a tu papá"- (en dos ocasiones) para lo que el se dirige a su grupo y con señas le pide el dinero y regresa para que le den la coca, sin verbalizar. (*diario de campo, Ene., 28 de 1997*)

Palabras

No solamente se refería a la palabra verbalizada sino cualquier signo, gesto, dibujo, fotografía o movimiento del cuerpo usada por el alumno para comunicarse.

W al tocarse sus partes nobles sabemos que quiere ir al baño y si no lo observamos a tiempo hace donde sea. (*diario de campo, Nov., 29 de 1996*)

Forma

Dos diferentes aspectos conformarían este concepto; uno: el modo en el que el alumno usaba la comunicación; el otro aspecto: a través del primero, ver los diferentes niveles de complejidad que se iban desarrollando.

O escoge una silla grande en su equipo acompañado de sus padres, se observa que la señora se desespera y constantemente le dice que se calle, pegándole en tres ocasiones en la boca. Se le hace el señalamiento que es la forma de manifestar su molestia, ya que hay muchas personas mayores en su grupo y ellos, también la señora, se abstienen de llamarle la atención; los gritos disminuyen en frecuencia y fuerza. (*diario de campo, Ene., 28 de 1997*)

Finalmente, el *medio* fue la base biológica, el conjunto de instrumentos y medios ... de que disponía el alumno y que hacían posible su expresión.

...ya cuando entraron todos al salón, se sentó en una silla en el círculo, aceptó contar a los niños con la ayuda de la maestra, no mencionó los números, sólo los señalaba con la mano y al último se contó él. (*diario de campo, Nov., 25 de 1996*)

Fuimos considerando adecuada la estrategia o alternativa comunicativa cuando el proceso de la comunicación era completado y las experiencias internas de nuestros alumnos eran más o menos paralelas a las que habíamos procurado suscitar. (Fleur y Rokeach, 1982)

Al entrar del recreo los niños se fueron a ensayar, O tomó un carrito, se puso a jugar en la mesa y también tomó plastilina, realizaba viboritas con plastilina y las acomodaba en el camioncito de juguete. Observó que los niños realizaban un dibujo y fue con la maestra por el dibujo, tomó la cajita de crayolas y lo pintó. Se escuchó el timbre de salida y lo quería terminar rápido, le dije:- "Ya es hora de salir tu papá

te espera",- recogió sus crayolas y le pedí que se despidiera de mí. Me dio un besito. (*diario de campo, Nov., 18 de 1996*)

La interacción constante entre los maestros y los diferentes elementos del medio o entorno en que se encontraba el alumno, le permitieron la construcción de sus habilidades, constituyéndose de esta manera la comunicación en una de las condiciones más importantes para su permanencia a lo largo de todas las actividades en el aula.

Llegó directo a los juegos, al oír el timbre se metió al salón...Se la pasó en los juegos, al oír el timbre para entrar se metió al salón. (*diario de campo, Nov., 8 de 1996*)

...ya cuando entraron todos al salón, se sentó en una silla en el círculo, aceptó contar a los niños con la ayuda de la maestra, no mencionó los números, sólo los señalaba con la mano y al último se contó él. (*diario de campo, Nov., 25 de 1996*)

Tocó el timbre, se le pidió que se fuera a formar para hacer la rutina, se formó al centro de la fila e hizo algunos movimientos de la rutina, - no todos-. (*diario de campo, Nov., 21 de 1996*)

Después se procedió a contar a los niños; primero a las niñas y él quería pasar, luego tocó el turno a los niños y él pasó y los contó todos (9), primero con la voz muy baja y después ya más fuerte. (*diario de campo, Nov., 21 de 1996*)

Pasa a contar la asistencia por petición de la educadora, lo hace de manera correcta pero sin verbalizar. (*diario de campo, Ene., 22 de 1997*)

El llanto, los movimientos, etc. de un niño,

... al no obedecer se le agarró de la mano para sentarlo y sólo hacía berrinches y gritaba por un buen rato, al esperar a que por sí solo se controlara, me senté con él y lo apapaché, abrazándolo y él hacía por sentarse en mi regazo, y al no querer yo, él se molestaba y gritaba...

...Durante la mañana sólo se pasó parado agarrando el material de su agrado. (*diario de campo, Nov., 15 de 1996*)

...W no quería entrar al salón y al meterlo por la fuerza empezó a gritar, ya adentro se calmó de inmediato y solo, se sentó en el medio círculo que la maestra tenía para los niños, buscando y acercando, él, la silla para sentarse, Observó a sus compañeros por segundos, lo que hacían al frente en el pizarrón (asistencia) y él se paraba (sin respetar su turno) para identificar el nombre pero sólo jugaba y movía los nombres de todos. (*diario de campo, Nov., 22 de 1996*)

fueron los primeros indicadores de esta necesidad comunicativa, en primer lugar hacia su maestra y después hacia cualquier otra persona a su alrededor. Poco a poco estos indicadores iban siendo cambiados por otros, como las vocalizaciones, que se

constituían como mensaje con una clara función en el entorno. Así, para comprender un mensaje, el que hiciéramos un análisis del contexto fue tan importante como el análisis del contenido (Casanova, M. 1995)

Más tarde, de la misma manera, las palabras, los gestos, indicaciones o movimientos del cuerpo se convertirán, a través de este proceso interactivo, en verdaderos códigos arbitrarios con significado. “Las leyes del gesto, el código tácito de los mensajes y las respuestas transmitidos por el gesto son obra de una tradición social compleja...” (Sapir, E. 1967)

Estaban ensayando un bailable, se insistió con O para que bailara y empezó a ensayar junto con los otros niños con y sin música, trató de hacer los pasos, después ya no quiso y se tiró al suelo, ya no quiso hacerlo, se sentó en una silla y se puso a ver por la ventana un rato, después se puso a brincar y a querer brincarse por ella, como no se le dejó, nuevamente se tiró al suelo y no quiso levantarse. (*diario de campo, Nov., 14 de 1996*)

Las condiciones ambientales, las características de los sujetos, sus habilidades y los componentes de cualquier sistema de comunicación establecida, fueron aspectos importantes en este proceso interactivo. De aquí que un ambiente pobre en experiencias de cualquiera de estas cuatro variables antes mencionadas, limitaría el potencial comunicativo de nuestros alumnos, y hablar de comunicación en un contexto personal, es en parte, referirse a la forma en la que la gente aprende. De esta manera, la relación entre estos dos procesos —aprendizaje-comunicación— se extiende más allá, aunque puedan básicamente, en ciertos contextos, no ser distintos.

Su lugar ahora es frente al espejo, lo cual propició que estuviera viendo a cada rato y haciendo muecas... (*diario de campo, Dic., 10 de 1996*)

Va por su refresco emitiendo sonidos para que se lo den. (*diario de campo, Ene., 22 de 1997*)

El niño en la actualidad no toma los alimentos sin autorización, sino que los pide: -"coca", "chetos", "chetos"-, estableciendo contacto visual. Este hecho se presenta en la hora del recreo.

...Lo que me permite aseverar que a través de la disciplina y la constancia O será capaz de seguir adelante en su proceso educativo. (*diario de campo, Ene., 17 de 1997*)

Resultó pues importante que nos centráramos en primer lugar en la relación entre el proceso aprendizaje-comunicación y el desarrollo.

Ya dijimos antes que el sujeto construye sus habilidades a través de su relación con el ambiente, pero esto lo hace inicialmente sin establecer diferencias entre el ambiente físico (las cosas) y el social,

A través de la comunicación, las generaciones adultas regulan las conductas de las siguientes, Un adulto regula la conducta de un niño a través de órdenes y éstos a su vez, aprenden a regular mediante sus gestos y sus acciones, las actividades de nosotros los adultos que los rodean.

"Traer juguetes mañana"

La maestra dio la orden de que (escribieran) copiaran el recado que escribió en el pizarrón. Me pidió ayuda; le tomo la mano para escribir el recado, y muestra flojera y poco interés en esta actividad; él toma mi mano para que sea yo quien escriba. (*diario de campo, Ene., 8 de 1997*)

Si todos nosotros al comunicarnos debemos hacerlo en función de nuestra naturaleza, caracteres, humores, circunstancias, intereses, etc.; en concreto teniendo en cuenta nuestros factores personales, y respetando las reglas propias de la interacción, exteriores a nosotros y obligatorias para cada uno (vista, oído, tacto, gusto y olfato), fue indispensable que aprendiéramos a respetar estos nuevos patrones, para muchos de nosotros completamente agobiantes. (Casanova, M. 1995)

... nuevamente se tira al suelo y no quiere levantarse, es la sexta vez que lo hace en esta media hora... (*diario de campo, Nov. 14 de 1996*)

Pudimos constatar que la calidad de vida dentro del aula de los individuos con discapacidad (física y mental), esta determinada por la forma alterna de comunicación que podamos proporcionarles.

Uno de los objetivos de la escuela es la promoción de la autonomía personal de los sujetos, y para conseguirlo enseña, entre otras cosas, un conjunto de destrezas que van desde hábitos básicos hasta habilidades cognoscitivas y socializantes, como la comunicación, desarrolladas por las culturas; y en el caso de los alumnos con TPD (Trastornos Profundos en el Desarrollo) aprendimos que esta alternativa de comunicación marca la diferencia en su calidad de vida.

El poseer una alternativa de comunicación es importante para cualquier niño, para muchos de ellos desarrollar dicha alternativa es relativamente fácil, mientras que para otros significa un gran esfuerzo en esta área.

Existen una gran variedad de causas por las cuales esto sucede, pero independientemente de cuál sea la causa, el resultado es el mismo: un retraso en su desarrollo.

Este desarrollo dependerá de la enseñanza de las habilidades de comunicación, en un grado mayor que en los niños considerados como "normales".

Todo esto demanda un gran esfuerzo y atención por parte de todos aquellos que nos dedicamos a la educación (padres y profesores), para instruirles en alguna alternativa de comunicación que les permita mejorar sus capacidades de relación, entre las que se encuentra la posibilidad de regular, al igual que los otros, la conducta de los demás para poder llegar a ser capaz de actuar sobre su propia capacidad de representación del mundo y de la regulación de su propia actividad.

Como un elemento importante para la comprensión del déficit comunicativo de los alumnos con TPD, nos fue necesario estudiar junto con los docentes de escuelas regulares, algunos conceptos específicos investigados y publicados por Michael Rutter en 1974, que nos parece oportuno incluir en este apartado.

“Desde que Kanner (1943) describió por primera vez el síndrome del Autismo Infantil en 1943, se han producido importantes cambios en el concepto de este trastorno y en los métodos de tratamiento. Tal vez el cambio más notable haya sido el paso de considerar el autismo como una condición que entraña una *retirada* social y emocional, a considerar el autismo como trastorno del desarrollo que incluye graves déficit *cognitivos* que tienen su origen en algún tipo de disfunción cerebral orgánica...”

“...de los trabajos realizados hasta hoy sobre las relaciones entre el trastorno del lenguaje y el autismo, se deducen cuatro conclusiones principales:

Primero: el déficit cognitivo constituye una parte esencial del síndrome de Autismo.

Segundo: las anormalidades del lenguaje son una característica central de ese déficit cognitivo.

Tercero: el trastorno del lenguaje *no* es el mismo que en la *disfacia*, no sólo porque el defecto de comunicación es más intenso, sino también porque es más amplio y abarca, además de un retraso lingüístico, características anormales y una alteración del uso social.

Cuarto: aunque los trastornos lingüísticos en el autismo y en la *disfacia* son claramente distintos en varios aspectos cruciales, hay importantes vínculos entre ellos. Muchas de las cuestiones que siguen sin resolverse están relacionadas con la elucidación de la naturaleza y el significado de esos vínculos...”

De estos cambios en la concepción del déficit y como resultado de todas las investigaciones y de nuestro propio aprendizaje, nuestra tendencia actual es poner el énfasis en la enseñanza de habilidades de comunicación, en lugar de privilegiar la enseñanza de habilidades de lenguaje, como podrían ser el simple aumento de vocabulario o la enseñanza de una-por-una palabras específicas. En su lugar, trataremos en adelante de ligar la enseñanza de la comunicación, a las actividades e intereses específicos del niño, y a sistemas de comunicación alternativos, tales como la utilización del lenguaje manual, gesticulación, tarjetas con grabados, o cualquier otro sistema que tenga significado para él. Quizá el concepto más importante detrás de este cambio, sea hacer énfasis en enseñarles un lenguaje que aumente el valor de la comunicación útil para ellos. (Schopler, E. y Mesibov, G.B., 1985).

De la constante reflexión analítica de nuestro trabajo diario durante estos dos años, ha surgido un interés muy especial por seguir investigando no sólo las alternativas de comunicación con este tipo de alumnos, sino nuestra comunicación en general dentro del aula.

Lamentamos mucho el que nuestras reflexiones se hayan visto interrumpidas por criterios de tipo administrativo, que lejos de mejorar la calidad de vida de nuestros alumnos sólo nos demuestran que tenemos otros graves problemas de comunicación entre los que enseñamos; además del serio déficit comunicativo del alumno con autismo infantil.

III PARTE

APRENDIZAJE SOBRE LA EXPERIENCIA.

Quisimos dejar para esta tercera parte de nuestro reporte el último de los cinco ensayos que escribimos durante el planteamiento de la investigación, dado que es precisamente el que nos ayudó a dar respuestas de tipo práctico a los maestros regulares que trabajaron con nosotros durante este estudio y nos dará el marco a las alternativas de intervención, en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos con trastornos, como el autismo.

Por tanto, en esta tercera parte nos proponemos proporcionar, a todos aquellos maestros que viven una problemática similar a la nuestra, las alternativas de solución que implantamos durante el estudio y que nos ayudaron a enfrentar tal problemática dentro del aula.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

PROBLEMAS QUE SURGEN ANTE LAS DIVERSAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

(5° Ensayo)

Al trabajar y atender a nuestros niños (ambos, tanto los alumnos llamados regulares o normales, como los especiales) nos inquieta y preocupa el encontrar respuesta a preguntas tales como: ¿Cómo se procesa tal información? ¿Qué instrumentos intervienen? ¿Qué factores externos intervienen en la formación y desarrollo de estos instrumentos? ¿Cómo los factores ambientales activan unas u otras determinadas áreas de

procesamiento?, etc. , etc. ; pero estas preguntas cobran especial interés cuando se trata de uno de nuestros alumnos especiales. Al no saber exactamente las condiciones actuales de los órganos funcionales del cerebro, o cómo se han venido conformando estas estructuras a lo largo del desarrollo, se nos ocurre pensar que podemos intervenir o hacer modificaciones en el proceso de aprendizaje, para que estos alumnos tengan acceso a una educación como los demás del grupo del que forman parte. Y es precisamente aquí donde podemos considerar que las interrogantes, objeciones, cuestionamientos que Pérez Gómez (1988) hace a las teorías del aprendizaje en su libro "Lecturas de aprendizaje y enseñanza", cobran sentido en nuestra práctica como educadores.

Las teorías del aprendizaje que predominan en la actualidad se nos presentan insuficientes en la explicación de ciertos fenómenos, parciales en otros, y completamente ausentes en los restantes. Difícilmente encontramos respuestas en estas teorías, que nos den luz para entender cómo se dan los procesos de atención selectiva, de codificación, de recuperación, por ejemplo. No se diga sobre los modos de utilizar los sentidos en los procesos de percepción del medio que nos rodea.

En un esfuerzo por ayudar a este tipo de alumnos, hemos llegado a sentir la urgente necesidad de un paradigma que medie, por un lado, que sea una alternativa que satisfaga las necesidades que surgen en la vida diaria del aula en la que trabajamos; y por el otro, que permita al mismo tiempo, dar cuenta de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, así como de la dinámica evolutiva. Una alternativa que nos pueda servir de base para la labor didáctica.

Estamos de acuerdo en que se necesitan teorías que se acerquen a explicar lo que ocurre en situaciones reales donde se produce el aprendizaje en forma sistemática o de modo informal. Una investigación que respete la complejidad, riqueza y ambigüedad e incluso contradicción de la realidad, para poder así extraer hipótesis, reglas y principios que reviertan en la regulación correcta de los fenómenos de los aprendizajes; que permita construir una teoría con estructura formal, pero que sea lo suficientemente amplia y flexible para dar cabida no sólo a la explicación de lo común y homogéneo, sino de lo diferencial y específico, en nuestro caso, necesidad urgente.

El que no haya una explicación coherente del fenómeno del aprendizaje dificulta su aprovechamiento en la acción pedagógica. Después de llevar a cabo el análisis de las diferentes teorías, no queda más que adoptar una postura ecléctica propia para enfrentar la realidad. Analizar qué es lo aprovechable, para qué lo es, en qué tiempo y durante qué periodo es aprovechable. De este modo, las teorías de aprendizaje no pasan a ser sino herramientas indicativas.

Para nosotros tiene un valor fundamental intentar la comprensión del proceso intermedio para una teoría científica del aprendizaje y para su consecuente aprovechamiento en la enseñanza.

Comulgamos con Gimeno Sacristán (1988 Pág. 493) cuando afirma:

“ Si hemos defendido la necesidad de que la práctica de la enseñanza debe guiarse por una teoría explícita para que pueda ser analizable, crítica y científica, de igual modo hay que defender que la aplicación de la psicología a la enseñanza se haga explicitando el modelo de enseñanza que se aplica. Un modelo

teórico de aprendizaje ha de ser aprovechado desde otro modelo científico que diga **qué** es la enseñanza, qué aspectos se entremezclan en ella y qué actuaciones prácticas se pueden extraer de ese modelo didáctico”.

Aquí cabría el pensamiento de Habermas (1973) sobre una ciencia que simultáneamente sea crítica, educativa y científica. Crítica porque proporciona modelos para revelar y eliminar insuficiencias en los modos existentes; educativa, porque ella misma aparece como proceso educativo destinado a generar auto-conciencia y acción ilustrada; científica porque expone y defiende los criterios de evaluación racional con los que opera y de los que depende su pretensión de categoría científica.

Todo lo anterior constituye una presentación de las inquietudes, preocupaciones y cuestionamientos que nos hemos hecho y hemos encontrado y compartido con un buen número de profesionales de la educación. Consideramos que cabe aquí esta reflexión, pues ha sido la problemática permanente de los educadores que se han atrevido a intentar esta experiencia de integración de niños, con trastornos profundos del desarrollo en escuelas regulares, sin contar con el apoyo teórico suficiente, y que están haciendo de su práctica educativa, la teoría misma.

Es importante mencionar que, desde nuestro punto de vista, la intervención con estos niños debe ir dirigida, no a aspectos fragmentados o particulares de su personalidad, sino a la compleja unidad humana; por lo tanto, no tratamos de estimular una u otra función aislada, ni de reducir un determinado síntoma, sin tener en cuenta al niño en forma integral.

Del mismo modo, debemos aclarar también que nuestra intervención no está encaminada a remediar o parchar una serie

de “rotos” o deficiencias, que en realidad expresan algo más profundo de la personalidad de estos niños; sino a *incidir*, ya que de poco nos sirve la simple eliminación de síntomas si no dirigimos nuestros esfuerzos a esos niveles más profundos; donde radica el origen de la situación general en que se halla sumergido el niño.

En consecuencia, las alternativas de trabajo en nuestro caso deben atender principalmente objetivos educativos del niño con autismo; las cuáles, según Jesús Garanto Alós (1990), pueden sintetizarse como sigue:

1.- Normalizar las conductas sociales. Es decir, potenciar al máximo los comportamientos sociales del niño posibilitando una convivencia más igualitaria, enriquecedora, participativa e integrativa en la sociedad.

2.- Lograr la adquisición de habilidades básicas imprescindibles de autocuidado, de comunicación; o de cualquier otro tipo, siempre que le permitan mostrar su mundo interior: pensamientos, deseos, emociones y entrar en contacto con los “otros”.

3.- Ayudarle a conocerse, lo cual será posible entre otras cosas, a través del fracaso de algunas de sus demandas que le permitan conocer la tonalidad de sus sentimientos, construir su yo y sensibilizarse por el otro.

4.- Ayudarle a comprender el máximo posible del mundo que lo rodea; con lo que podrá ir elaborando progresivamente su caótico mundo y reduciendo el nivel de angustia.

Por otro lado, Lorna Wing (1976 Pág. 173) afirma que “el propósito de la educación es ayudar a la persona disminuída a obtener de la vida la mayor cantidad de satisfacción y deleite”. Por esto es que se deben elaborar adaptaciones individuales de

los planes de estudio y seleccionar tareas que estén al alcance del niño y de importancia para su vida cotidiana (Lancing y Schopler, 1983). Así mismo, es crucial fijar metas concretas y tener en cuenta el estado actual del niño en cada área de desarrollo (Bartak y Pickering, 1976).

Rutter (1970), Wing (1976), Bartak y Pickering (1976), nos sugieren un enfoque estructurado de la enseñanza, en el que se describa la organización de un día de escuela, de modo que haya un horario planificado y bien organizado en el que se asigna el tiempo a determinadas actividades, mientras que los estímulos que inciden en el niño, así como las respuestas de éste, deben ser controladas por el maestro, de manera que, se facilite una conducta adecuada, al tiempo que se utiliza un lenguaje ordinario. Para lograr los objetivos necesitamos evitar distracciones, tener y proporcionar seguridad, platicar con el niño y sobre todo tener paciencia.

En base a nuestra experiencia e investigación y de acuerdo con Schopler, (1971), en el programa Teeach de Carolina del Norte, estamos de acuerdo en que la falta de estructura, aumenta en nuestros niños, su ensimismamiento y su comportamiento psicótico, al contrastarse con su propia estructura. Esto es uno de los principales puntos en los que hay que ayudarles, por lo que nos es necesario no salirnos de ciertas estructuras para trabajar, lo mismo que para elaborar los planes y programas.

El trabajo de generalización y adquisición, necesita ser dividido teniendo en cuenta, que el mismo objetivo debe trabajarse en distintas situaciones y con distintas personas, para ello son fundamentales tres momentos: la actividad general, las rutinas diarias y los momentos no planificados. Debemos tomar en cuenta en cada uno de ellos el empleo de instrucciones y

materiales distintos, respetar el tiempo de respuesta (esperar a que él nos responda o pida); y en cuanto a lo que se refiere los contenidos, éstos deben ser enseñados con objetivos reales, y las instrucciones claras y concisas en órdenes directas.

Tomando en cuenta todo lo anterior presentamos en esta tercera parte la síntesis que hicimos sobre las diferentes alternativas de intervención, en el proceso educativo de nuestros alumnos con autismo, encontradas en la bibliografía que revisamos y mediante las cuales desarrollamos las recomendaciones siguientes y las herramientas del ANEXO VI

□ ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Nuestro primer aprendizaje fue que cualquier programa educativo que deseemos implementar deberá ser el resultado de una observación; dicha observación deberá realizarse dentro y fuera del aula, así como en las áreas de juego e incluso en la casa del niño, cuando esto sea posible. Dentro del aula es recomendable la observación de los siguientes aspectos: atención, desarrollo motriz, lenguaje y comunicación; así como los aspectos social-afectivo, cognitivo, de autonomía, y su comportamiento en general, desde un punto de vista de patrones fuera de lo normal. Por ejemplo: al observar su atención, busquemos si el niño tiene contacto visual, si responde a su nombre, midamos el tiempo de atención efectiva del niño, qué tanto responde a instrucciones, el tiempo en que permanece sentado; en cuanto a su coordinación motora, observemos sus movimientos, su forma de caminar, de sentarse, de gatear; en fin, diversas actividades en las cuales se puedan obtener datos

específicos sobre la motricidad fina y gruesa; con cuánta independencia realiza estas actividades, etc.

Aunque todas estas observaciones son válidas para cualquier discapacidad significativa, en nuestro caso es importante observar el uso de los sentidos durante las actividades y los aspectos cognitivos sociales durante ellas.

Por lo que respecta a su comunicación y el uso del lenguaje, como maestros nos conviene observar si el niño emite sonidos o balbucea, si tiene un lenguaje oral y si se entiende; si lo tiene, es conveniente evaluarlo específicamente.

En el área Social: el observar directamente la conducta en el aula y en el juego no sólo es relevante sino indispensable para la implantación de cualquier programa; si se interesa por las demás personas, si permite ser guiado, o que lo lleven de la mano, si permite que otros niños interactúen con él, o si los agrade.

Sobre la orientación de la tarea en el aula, podemos utilizar observaciones sistemáticas en el aula y en la escuela en general, observando la presencia de síntomas autistas en la conducta y los tipos de juego. La conducta social en el hogar se evalúa en función de la capacidad de respuesta social.

Al observar su autonomía o independencia personal, debemos hacerlo buscando la dependencia de los demás, tanto por observación directa como por entrevistas con la madre, aquí es conveniente revisar la alimentación: si come solo, toma biberón, si toma adecuadamente los utensilios o si muestra hábitos al comer socialmente no aceptados; si permite que se le guíe físicamente, si mastica bien o no; cómo es su control de esfínteres y sus hábitos de aseo.

Al observar el comportamiento general, debemos prestar especial atención al grado de actividad, si muestra o no hiperactividad y cuándo, ésta está presente; así como observar los juegos libres, cómo usa los juguetes, al igual que si su curiosidad es normal, anormal o está ausente.

Su forma de caminar, sus conductas inadecuadas, sus estereotipias, y en qué momentos se presentan y durante cuánto tiempo son igualmente relevantes; también, si presenta conductas agresivas o impulsivas y con qué frecuencia las presenta, lo mismo con los berrinches; por último en cuanto a las situaciones de peligro nos interesa saber si éstas son medidas o no.

La observación sistemática del comportamiento social en los contextos más significativos (aula, patio) en relación tanto con los compañeros, como con los adultos y en situación individual, como de grupo, puede ser considerada en nuestros diseños de programas como la médula espinal.

Es necesario conocer a fondo las fallas y los logros para planear los siguientes pasos a seguir, así como buscar más información detallada sobre el desarrollo evolutivo alcanzado.

Si queremos desarrollar nuestras habilidades para el diseño de programas estructurados y que éstos, a su vez, permitan el desarrollo de habilidades de nuestros alumnos en cuanto a saberse organizar, debemos observar:

La memoria del niño ante rutinas; si se anticipa al siguiente paso o actividad; si se da cuenta de las relaciones causales; si sigue la secuencia que requiere cierta actividad y si usa adecuadamente el material. Este desarrollo de habilidades, depende de la habilidad del alumno en cuanto a: **que sea capaz o no, de recordar pasadas experiencias y la forma en que**

siguen las secuencias y el orden de los acontecimientos. Es sumamente importante, que conozcamos las habilidades de nuestros alumnos en este tipo de pensamientos.

Métodos de enseñanza.

Queremos hacer hincapié en que no existen recetarios, teorías, ni métodos que nos proporcionen alguna idea sobre cómo ganarlo afectivamente, cómo estructurar un ambiente sano y emocionalmente equilibrado. Tampoco existen modelos de métodos o cronologías universales, que se puedan aplicar y utilizar de forma indiscriminada, con todos los niños que reúnan los comportamientos propios del "Autista". Cada uno es diferente y se encuentra en una fase evolutiva determinada, con una sintomatología más o menos importante, por lo que habremos de adaptarnos a los ritmos personales de cada niño con el que trabajemos.

Para empezar, es importante aclarar que debemos utilizar varias corrientes psicopedagógicas como ya lo mencionamos anteriormente; ya que, tanto la bibliografía revisada como la experiencia de muchos otros maestros, nos demuestran que obtenemos mejores resultados si trabajamos en forma ecléctica, tomando de cada corriente lo mejor de ella para cada caso específico.

La observación es el mejor método del que disponemos para una evaluación continua, porque nos permite hacernos una idea de quién y cómo es el niño que tenemos delante; nos permite obtener una serie de datos del funcionamiento mental del niño, de sus formas de conducta, saber si su estructura es muy cerrada y si hay posibilidades de abrirla; nos muestra el valor que tiene para el niño un pequeño objeto, un juguete o nuestra misma actuación

como maestros; en fin, información que nos será muy útil para iniciar algún tipo de relación con él.

Se ha hablado sobre el uso de incentivos para interesar a nuestros alumnos y conseguir que intenten realizar una tarea, así como para asegurarnos de que en el futuro, sea más probable que la realicen bien. Sin embargo, es mucho más fácil motivar a un niño para que realice algo, si la tarea misma se organiza de tal forma que a él le resulte fácil realizarla con éxito. Nuestra pauta fundamental deberá ser: **Simplificar.**

- Avancemos a pequeños pasos: La mayor parte de nuestras habilidades da la impresión de que se realizan como una acción continua y suave. Sin embargo, si fuéramos capaces de acordarnos de nuestra infancia, cuando por primera vez nos esforzábamos en andar o en comer con una cucharita o en coger un objeto pequeño, tendríamos inmediatamente una idea completamente diferente de lo que estas acciones, que parecen fáciles y hechas de una sola vez, le parecen al que todavía no ha conseguido dominarlas. En realidad, para el niño que las tiene que aprender, pueden aparecer como muy complejas, por lo que simplificarlas, si las tiene que aprender en cualquier grado, nos puede garantizar algún tipo de logro.

Para simplificar una actividad se debe hacer una lista detallada de los pasos necesarios a seguir; por ejemplo, para quitarse el abrigo, hay que descomponer la habilidad en acciones distintas, específicas y sencillas, las cuales nos proporcionarán una pauta para la enseñanza. Dicha descomposición podría parecerse a la siguiente:

Pasos a seguir para que el niño se quite el abrigo:

- 1.- Quitarse los guantes, si los lleva puestos en las mano.
- 2.- Escoger el botón que tenga más a mano.

- Con el índice y el pulgar de la mano derecha, coger el borde de la tela que rodea al ojal.
- Con el índice y el pulgar de la mano izquierda, coger el borde opuesto del botón.
- Tirar un poco de las manos, separándolas en direcciones opuestas.
- Mantener la presión y llevar la mano derecha sobre la izquierda.
- Dejar que el botón salga (se desabroche).

3.- Repetir lo mismo con los otros botones.

4.- Coger el borde frontal del abrigo (a la altura del pecho) con las dos manos. Abra los brazos, extendiéndolos hacia atrás (de esta forma el abrigo caerá de los hombros).

5.- Dejarlo mover los brazos, de forma que el abrigo caiga hasta el suelo.

Así podemos escoger la habilidad que nos interesa enseñar e intentar descomponerla en pequeños pasos.

El éxito que se consiga en el futuro al programar la actividad, dependerá en gran medida de nuestra propia habilidad para ver las conductas diarias bajo nuevos aspectos o formas.

La regla básica es enseñarlo en forma gradual. Sólo debemos avanzar al paso siguiente cuando el alumno esté preparado y, de hecho, si los pasos fueron pequeños y lo suficientemente sencillos, nuestro alumno nunca se dará cuenta de que está haciendo algo completamente distinto, de lo que acaba de hacer con éxito.

Describiremos algunas otras pautas que pueden asegurar el éxito de la enseñanza, si se siguen y le añadimos aquellas cualidades especiales que como maestro tenemos y por lo que nos podemos convertir en alguien especial para nuestro alumno.

Técnicas de enseñanza.

Para obtener éxito en nuestra tarea de aprendizaje es necesario seguir ciertas pautas de interacción concretas; por ejemplo:

Proporcionarle a nuestro alumno guías concretas para saber qué debe hacer en cada momento. Cuando se levante de su sitio y no sea el momento adecuado será necesario decirle: - "siéntate"; si no lo hace, tendremos que guiarlo físicamente a su lugar y proporcionarle algún refuerzo de tipo social por estar sentado. Cuando se trate de trabajo individual en la clase, presentémosle la tarea estructurada y ordenada. Podemos utilizar los cuentos como refuerzo, una vez que haya terminado la tarea asignada.

Mazet (1981) hablando de los maestros nos dice: que nuestra tarea es fundamental, pero difícil de definir. "No se trata de manejar una técnica específica, sino de vivir realmente con el niño y darle la oportunidad de experiencias favorables y reestructurables, servir de apoyo a sus procesos de identificación".

El niño siempre debe saber qué es lo que esperamos de él. Para trabajar esto, sugerimos las siguientes estrategias:

- **Manipulación:** Se refiere a involucrar físicamente al niño y guiarlo para que haga los movimientos necesarios, esto permitirá atraer la atención del niño directamente al objetivo.

- **Asistencia Directa:** Consiste en darle al niño el material con el que va a trabajar, retenérselo o corregirle lo que él ya hizo.

- **Demostración:** El maestro lleva a cabo el objetivo o la actividad mientras el niño observa, después de esto se le pide al niño realizar la misma actividad.

- **El uso de rutinas:** Se le pide al niño repetir el proceso "x", hasta que sea ya una rutina, así le ayudamos a que lo haga sin necesidad de la instrucción. Mientras el niño cumple el objetivo repetidas veces, se le puede monitorear para reforzar o corregir según el caso.

- **Pantomima:** Simular acciones o actividades.

- **Instrucciones verbales:** Dar instrucciones utilizando el lenguaje hablado apoyado en ciertos casos, por el de señas.

Lo más adecuado para empezar es hacerlo lo más cerca posible de la meta u objetivo, lo que se conoce como un encadenamiento hacia atrás; esta estrategia contempla la enseñanza de una habilidad real, lo más fácil posible. La clave para garantizar el éxito, es situar al niño, tan cerca como sea posible de la terminación de la tarea; por ejemplo: para lavarse las manos; se podría descomponer la habilidad en:

1.- Abrir la llave del agua.

2.- Enjabonarse las manos

3.- Cerrar la llave del agua.

Junto con él debemos realizar los pasos 1, 2 y 3, y él tendrá que hacer sólo, únicamente, el último paso. No siempre es tan fácil, y es aquí donde la estrategia de encadenamiento hacia atrás, nos será útil para que, poco a poco vayamos eliminando nuestra cooperación. (Esta estrategia es recomendable para la mayoría de las habilidades de autonomía).

Dentro de las técnicas de modificación de conducta encontramos una que consiste en alabar después de cada intento de realización -de la conducta-, y continuar a través de aproximaciones sucesivas hasta conseguir una realización fluida de la actividad o conducta que supone el objetivo final. Esto se

conoce como modelamiento (o moldeamiento). Este proceso es lento y gradual; sin embargo, pidiéndole al niño sólo pequeños pasos; recompensándolos de manera adecuada podremos constatar su progreso.

Es recomendable que los primeros contactos con el alumno los realicemos a través, fundamentalmente, de la relación con el cuerpo; si bien ésta encierra especialmente dificultades con determinados niños autistas, cuyo grado de indiferencia absoluta les aleja de la realidad, es posible idear cosas como pequeños detalles, caricias que nos permitan el acercamiento a su persona y entrar a formar parte de su mundo.

Este diálogo corporal, aunque primitivo, es un recurso muy grande cuando se trata de ayudarlos a incorporarse a un grupo y desarrollar las habilidades de socialización que se requieren para ello; pero no olvidemos que hay que determinar quiénes son las personas adecuadas para llevar a cabo este contacto, cómo responde el alumno ante ellas, si reconoce su rol en el grupo, su dependencia y cómo responde ante el refuerzo social de las mismas.

La estimulación sensorial, que nos pone en contacto con la realidad exterior, es otra vía de acceso para establecer lazos de comunicación con nuestro alumno. Para ello es necesario estructurar el espacio y el tiempo, dándoles su significado. Cada niño debe tener sus tareas asignadas, de forma que pueda tener una identidad de algo propio, suyo y único. Lo mismo debe suceder con el tiempo; es preciso determinar un horario, actividades concretas que sirvan de punto de referencia a estos niños, que debido a su problemática se encuentran desestructurados. Con esto no queremos decir que se hagan

rutinas de todas las actividades, pues esto sólo nos llevaría a estereotipar todas sus acciones, mecanizando su vida.

Debemos buscar una coherencia en nuestro trabajo, es decir, que una misma acción, llevada a cabo en diferentes momentos, no cause en unos la aprobación y en otros la recriminación o la indiferencia, ya que este tipo de inconsistencia conduce al niño autista a un desconcierto y una fijación en sus comportamientos.

Dalrymple (1983) nos señala que la modificación de conducta, busca estructurar, nuevas formas positivas de conducta y reducir aquellas que no son aceptadas y que por lo tanto son consideradas como conductas inadecuadas o no deseables. Esto significa, entonces, que debemos introducir en toda situación vivencial y de nueva experiencia, consecuencias dirigidas a estimular al niño a que aprenda las nuevas conductas o los cambios a aquellas que son inadecuadas. Es importante establecer primero las líneas básicas de conducta(s) y posteriormente determinar en forma pormenorizada la(s) conducta(s) a reforzar o extinguir, así como la técnica y el programa más adecuado para llevarse a cabo.

PRESENTAR Y VIVENCIAR UN MODELO.

Estamos de acuerdo con el Programa Teeach en que a estos niños tenemos que enseñarles un vocabulario que puedan utilizar de forma inmediata, y les permita describir o pedir lo que desean. Otra de sus recomendaciones con la que también estamos de acuerdo es que debemos facilitar el que los niños puedan corregir sus propios errores.

INSTRUCCIONES

El problema de conducta más frecuente que interfiere en nuestros intentos de enseñanza es el no prestar atención. Las sugerencias que hemos dado sobre el refuerzo social y las recompensas también pueden servirnos en este tipo de problemática.

Para favorecer su atención y eliminar al máximo las causas de distracción es conveniente rutinas predecibles, pedirles cosas sencillas con instrucciones claras y con materiales que ellos puedan manejar.

La mayoría de nosotros admitiríamos con facilidad que también preferiríamos que nos demostraran algo en lugar de que solamente nos instruyeran sobre ello. Todos reconocemos lo confusas que pueden ser a veces las palabras, sobre todo cuando se trata de instrucciones. Por esta razón, conforme hemos intentado enseñar determinadas conductas con palabras y algunas cuantas ilustraciones, somos capaces de entender que es mejor si le "**mostramos**" lo que queremos decir, e incluso "**lo hacemos con él**".

Las habilidades básicas constituyen los componentes de muchas otras actividades útiles como subir y bajar escaleras, comer y jugar que, una vez aprendidas y dominadas suponen un buen avance para el desarrollo y el éxito de otras habilidades de autonomía y juego. El desarrollo de estas habilidades es responsabilidad casi exclusiva de los padres y es un buen ejemplo de cómo lo más importante es mostrar "**como se hace**", más que otras cosas, ya que no requiere de material didáctico, dado que éste lo constituyen los muebles, objetos de la vida diaria o incluso el suelo.

Poner atención es probablemente la más básica de las habilidades; la atención selectiva es algo que la mayoría adquirimos de forma natural, sin embargo para nuestros niños, prestar atención durante un período determinado es difícil, es algo de enorme importancia que debe aprender y que desafortunadamente, no podemos demostrarle **“cómo debe hacerse”**. Alguien que no sabe cómo prestar atención o que le cuesta trabajo mantenerla en la tarea que se le pone enfrente dejando de prestarla a otras cosas, difícilmente puede aprender, es necesario: mirar, atender a lo que se dice y entonces será capaz de seguir las instrucciones; romper este círculo es uno de nuestros mayores retos que para enfrentarlo sugerimos las técnicas presentadas en el ANEXO VII

REFUERZOS Y RECOMPENSAS

Cuando la adquisición de habilidades no conduce a nuestro alumno al éxito con facilidad (como a los otros niños), es normal que esté ansioso y que se resista totalmente a cualquier otra petición. Cambiar el fracaso y la frustración en éxito y satisfacción, es necesario para que el niño quiera aprender; para lograr esto último, los incentivos y recompensas nos pueden ayudar, ya que son parte de la naturaleza humana, pues cuando nuestra conducta nos lleva a conseguir algo agradable, es más probable que la repitamos en el futuro.

Es importante recordar que las formas positivas de recompensas, son más efectivas y agradables, para las dos partes, que las negativas. Si la recompensa se convierte en una expectativa, el alumno tratará de seguir haciendo las cosas bien. Una recompensa es, en resumen, cualquier cosa que nos divierte

o que nos gustaría tener y constituye, tanto para el niño como para nosotros el pago de un trabajo bien hecho.

A pesar de lo dicho anteriormente, estamos seguros de una cosa: nuestro alumno buscará cualquier forma o manera de evitar la situación de enseñanza-aprendizaje; sin embargo es posible que él coopere hasta llegar a la primera señal de fracaso o ni siquiera lo intente. En cierto modo lo que vemos en situaciones como ésta, es una conducta de **“intento por abandonar una petición de trabajo”** que se ha ido fortaleciendo cada vez que alguien abandonó la tarea de enseñarle algo.

Al igual que una conducta deseable tiene más probabilidad de ocurrir otra vez en el futuro cuando va seguida de una recompensa, una conducta no deseada (como chillar o patear en una situación de aprendizaje) tiene también más probabilidades de ocurrir en el futuro, porque va seguida de una recompensa, en este caso, conseguir abandonar la situación de aprendizaje es la recompensa.

Queremos con esto reducir al mínimo los problemas de conducta, por medio de estrategias de enseñanza que haga el aprendizaje fácil y divertido. Por ello es indispensable seleccionar una tarea para la cual nuestro alumno esté capacitado y en condiciones de aprender, reforzada con la oportunidad de obtener las recompensas que a él le interesen ya que, al principio de la actividad, el éxito en sí mismo, (al realizar algo) puede no ser la mitad de gratificante (para el niño) que nuestra sonrisa, una alabanza o una golosina.

Así, las recompensas que han demostrado ser las más efectivas para estos casos en el proceso de aprendizaje de habilidades básicas de autonomía (vestirse, comer, etc.) son según Baker (1978):

1. La alabanza y la atención
2. Las golosinas
3. Los juegos y juguetes favoritos.

Quisiéramos hacer hincapié en dos cosas sobre las precauciones que debemos tener en cuanto al uso de las recompensas: 1° Hay que ser sumamente cuidadoso en el uso de las recompensas ya que el abuso o el uso inadecuado suele ser perjudicial y 2° Éstas se deben dar inmediatamente después de la conducta que queremos fortalecer y sólo por esa conducta determinada.

PREPARACION DE ESCENA DE TRABAJO.

El niño con necesidades especiales no ve el mundo de la misma forma que nosotros. Esto no quiere decir que nosotros conozcamos y comprendamos mejor la forma en que él lo ve, o que la forma en que lo ve cualquier otra persona; pero sí, que sabemos que determinadas acciones, hechos, instrucciones y peticiones que nos parecen tan fáciles de entender, a él, no le parecen sencillas; su conducta nos indica que, por lo menos, se encuentra confundido más a menudo e inseguro sobre la forma en que debe actuar, de lo que nosotros estamos, cuando se encuentra enfrentando nuestras “peripecias diarias”.

Ya que su visión del mundo no es ni mejor ni peor que la nuestra, pero sí claramente diferente, debemos planear la enseñanza, aceptando y respetando esta diferencia.

Antes de empezar a enseñarle, tendremos que decidir cuándo y dónde, le vamos a enseñar y con que materiales lo vamos a hacer. Esta planificación previa por parte del maestro, es lo mismo que preparar la escena para el éxito, es decir, es

encontrar formas de simplificar la tarea de tal manera que a nuestro alumno le resulte comprensible y fácil el dominarla.

Revisemos los tipos de cosas que se tendrán que recordar con objeto de preparar, para nuestros alumnos, una escena encaminada al éxito.

HORA.

Debemos permitirle que realice cuatro o cinco ensayos del paso que estamos enseñando y recordar que, la mejor hora para que el alumno aprenda es cualquier momento en el que ambos, maestro y alumno, puedan concentrar por completo su atención en la tarea a realizar e intentarlo realizar todos los días a la misma hora.

LUGAR.

Como ya hemos dicho antes, el aprender a prestar atención a una tarea, significa, al mismo tiempo, aprender a no atender a otras cosas. Para la enseñanza de dicha tarea debemos escoger entonces un lugar una habitación, en la que no sea fácil distraerse.

CONSTANCIA.

Es importante que, una vez que se ha empezado a enseñarle con cuidado la habilidad que nos interesa, no caigamos en el error de pedirle que lo haga unas veces, y que otras, porque tenemos prisa o por cualquier otra causa, volvamos a hacerlo por él.

MATERIALES.

Cuando se le esté enseñando habilidades como la de prestar atención a lo que se le dice, o que acuda cuando se le

llama por su nombre, necesitará muy pocos materiales, si es que realmente necesita alguno; sin embargo, con muchas otras se requerirá que manipule determinados materiales. Por tanto, otra forma de asegurarse que el alumno experimente el éxito, será si se conseguimos que estos materiales sean interesantes y fáciles de manejar.

ELABORACION DE REGISTRO.

Es imposible predecir la rapidez con que un niño progresará; más para saber si está funcionando bien el programa, es conveniente llevar un registro en el cual:

- 1.- Se escriba el programa y el orden de la enseñanza.
- 2.- Se anote la fecha así como el paso en el que se esté trabajando.
- 3.- Hacer uso de una señal para indicar cada intento en el que el niño haya obtenido éxito.
- 4.- Registrar de igual manera cada intento donde no lo haya obtenido.
- 5.- No olvidar que nos interesa que cada sesión termine con éxito por lo que para comprobarlo posteriormente, debemos ser bastante claros al señalar el término de la misma.
- 6.- No olvidar escribir cualquier cosa que pueda ser importante que los demás conozcan.

EVALUACION

Después de seis meses de haber empezado a implantar cualquier programa de trabajo es conveniente volver a recoger información de la misma manera que para realizar el diseño inicial

con el propósito de determinar si los problemas persisten, han disminuido o cuáles otros han aparecido, solamente que en esta segunda observación el propósito será comparar los tipos de respuesta de los alumnos con autismo, de sus compañeros y de los maestros involucrados en el proceso. Para esta segunda observación los diarios de campo son una buena alternativa, así como los registros tecnológicos, como los videos.

Las inferencias hechas de estos registros formarán parte de las nuevas estrategias para trabajar y su documentación, proporcionará un buen soporte y fundamento para la generalización de algunas de ellas.

PERFIL DEL MAESTRO.

Presentamos ahora algunas alternativas en cuanto al Perfil del Maestro y la selección del mismo.

A partir de los diferentes comportamientos y personalidad de los niños que conformaron nuestro estudio, podemos sugerir lo mismo que propone Garanto Alós (1990), que el maestro que trabaje con niños autistas debe tener una gran madurez en varios aspectos.

Debe de poseer una buena preparación psicopedagógica, con lo que queremos decir: un conocimiento exhaustivo de las pautas del desarrollo normal de los niños como marco de referencia, como una guía para poder entender el nivel evolutivo de cada niño e incluso para poder establecer las metas óptimas hacia las cuales ha de llevarse a cabo el trabajo con dichos niños.

En este sentido, consideramos muy positivo y necesario el haber trabajado con niños normales antes de dedicarnos a la educación especial.

Un conocimiento profundo, que seguirá creciendo a nivel práctico, acerca de la personalidad y comportamiento del niño autista. A este conocimiento contribuirá indudablemente la máxima información sobre la configuración familiar y las notas más sobresalientes del entorno social en el que el niño se halle inmerso.

Necesita de igual forma, conocer las diversas corrientes psicopedagógicas y de educación especial, lo que le será de gran utilidad al trabajar con el niño autista tanto en la relación que han de establecerse inicialmente, como en la evolución y en los comportamientos, los cuales esconden mecanismos de defensa.

Para nosotros es fundamental el encuentro con otros profesionales que trabajen en el mismo campo para constatar casos, revisarlos críticamente, eliminar angustias y ansiedad y la misma sensación de impotencia; profundizar en técnicas y metodologías más incisivas y personalizantes, cambiar impresiones y compartir experiencias.

La personalidad del educador tiene una gran importancia en la implementación del programa de trabajo ya que servirá de modelo para la conducta a copiar por parte del alumno. Deben ser personas no problematizadas, es decir, que posean equilibrio y madurez, lo que supone un conocimiento y control de sí mismo. Con estas características podremos entonces tener la capacidad de abordar las angustias creadas por el niño, la familia, o la misma institución educativa. Necesitamos ser personas con grandes dosis de motivación (y por qué no decir incluso de ilusión), esperanza en las posibilidades de cambio y progreso de cada uno de los niños.

Habremos de estar capacitadas para que no se dé en nosotros el desánimo, al comprobar una y otra vez la falta de progreso, ante la expectante y exigente postura de los padres que quieren y esperan lo mejor para sus hijos, ante la carencia de medios adecuados y ante la falta de preocupación de la sociedad.

Como educadores de este tipo de niños nos enfrentamos de lleno con una realidad que, posiblemente, desconocemos y por la que nos veremos interpelados sin cesar día tras día. Los niños, los demás educadores, la organización de orientación psicopedagógica, los mismos padres establecen una serie de demandas efectivas racionales, intelectuales, etc., que sin lugar a duda pondrán a prueba nuestra capacidad y madurez personales.

LA IMPORTANCIA DEL EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO Y RETROALIMENTACION DEL MISMO.

El trabajo con niños autistas requiere de la elaboración de programas de trabajo en equipo, de una **“adaptación curricular”** individualizada, destinada a cada alumno, para facilitar su integración escolar. El proceso incluye una evaluación del alumno en todas las áreas, la elaboración y determinación de los objetivos, la adaptación de éste a una unidad didáctica, que sirva como ejemplo y modelo de trabajo.

Consideramos entonces que el marco de colaboración debe incluir los siguientes aspectos:

- Incorporación de todos los profesores (tutor, profesores de apoyo), de modo que cada uno participe en todas las fases del proceso y se responsabilice de su ámbito de actuación propio. Una planeación en la que se concreten las personas responsables y las fechas de realización de las tareas, es muy útil

para conseguir consistencia y congruencia en los programas. Todo esto, incluye a la familia en el proceso desde el primer momento.

- Realización de una adaptación curricular, no solamente un informe psicopedagógico común, de modo que se garantice la adecuación real del alumno y del aula.

- El intercambio que permita una manera de "exportar" modos de hacer y tecnología de un centro específico, a una situación ordinaria.

procesamiento?, etc. , etc. ; pero estas preguntas cobran especial interés cuando se trata de uno de nuestros alumnos especiales. Al no saber exactamente las condiciones actuales de los órganos funcionales del cerebro, o cómo se han venido conformando estas estructuras a lo largo del desarrollo, se nos ocurre pensar que podemos intervenir o hacer modificaciones en el proceso de aprendizaje, para que estos alumnos tengan acceso a una educación como los demás del grupo del que forman parte. Y es precisamente aquí donde podemos considerar que las interrogantes, objeciones, cuestionamientos que Pérez Gómez (1988) hace a las teorías del aprendizaje en su libro "Lecturas de aprendizaje y enseñanza", cobran sentido en nuestra práctica como educadores.

Las teorías del aprendizaje que predominan en la actualidad se nos presentan insuficientes en la explicación de ciertos fenómenos, parciales en otros, y completamente ausentes en los restantes. Difícilmente encontramos respuestas en estas teorías, que nos den luz para entender cómo se dan los procesos de atención selectiva, de codificación, de recuperación, por ejemplo. No se diga sobre los modos de utilizar los sentidos en los procesos de percepción del medio que nos rodea.

En un esfuerzo por ayudar a este tipo de alumnos, hemos llegado a sentir la urgente necesidad de un paradigma que medie, por un lado, que sea una alternativa que satisfaga las necesidades que surgen en la vida diaria del aula en la que trabajamos; y por el otro, que permita al mismo tiempo, dar cuenta de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, así como de la dinámica evolutiva. Una alternativa que nos pueda servir de base para la labor didáctica.

Estamos de acuerdo en que se necesitan teorías que se acerquen a explicar lo que ocurre en situaciones reales donde se produce el aprendizaje en forma sistemática o de modo informal. Una investigación que respete la complejidad, riqueza y ambigüedad e incluso contradicción de la realidad, para poder así extraer hipótesis, reglas y principios que reviertan en la regulación correcta de los fenómenos de los aprendizajes; que permita construir una teoría con estructura formal, pero que sea lo suficientemente amplia y flexible para dar cabida no sólo a la explicación de lo común y homogéneo, sino de lo diferencial y específico, en nuestro caso, necesidad urgente.

El que no haya una explicación coherente del fenómeno del aprendizaje dificulta su aprovechamiento en la acción pedagógica. Después de llevar a cabo el análisis de las diferentes teorías, no queda más que adoptar una postura ecléctica propia para enfrentar la realidad. Analizar qué es lo aprovechable, para qué lo es, en qué tiempo y durante qué periodo es aprovechable. De este modo, las teorías de aprendizaje no pasan a ser sino herramientas indicativas.

Para nosotros tiene un valor fundamental intentar la comprensión del proceso intermedio para una teoría científica del aprendizaje y para su consecuente aprovechamiento en la enseñanza.

Comulgamos con Gimeno Sacristán (1988 Pág. 493) cuando afirma:

“ Si hemos defendido la necesidad de que la práctica de la enseñanza debe guiarse por una teoría explícita para que pueda ser analizable, crítica y científica, de igual modo hay que defender que la aplicación de la psicología a la enseñanza se haga explicitando el modelo de enseñanza que se aplica. Un modelo

teórico de aprendizaje ha de ser aprovechado desde otro modelo científico que diga **qué** es la enseñanza, qué aspectos se entremezclan en ella y qué actuaciones prácticas se pueden extraer de ese modelo didáctico”.

Aquí cabría el pensamiento de Habermas (1973) sobre una ciencia que simultáneamente sea crítica, educativa y científica. Crítica porque proporciona modelos para revelar y eliminar insuficiencias en los modos existentes; educativa, porque ella misma aparece como proceso educativo destinado a generar auto-conciencia y acción ilustrada; científica porque expone y defiende los criterios de evaluación racional con los que opera y de los que depende su pretensión de categoría científica.

Todo lo anterior constituye una presentación de las inquietudes, preocupaciones y cuestionamientos que nos hemos hecho y hemos encontrado y compartido con un buen número de profesionales de la educación. Consideramos que cabe aquí esta reflexión, pues ha sido la problemática permanente de los educadores que se han atrevido a intentar esta experiencia de integración de niños, con trastornos profundos del desarrollo en escuelas regulares, sin contar con el apoyo teórico suficiente, y que están haciendo de su práctica educativa, la teoría misma.

Es importante mencionar que, desde nuestro punto de vista, la intervención con estos niños debe ir dirigida, no a aspectos fragmentados o particulares de su personalidad, sino a la compleja unidad humana; por lo tanto, no tratamos de estimular una u otra función aislada, ni de reducir un determinado síntoma, sin tener en cuenta al niño en forma integral.

Del mismo modo, debemos aclarar también que nuestra intervención no está encaminada a remediar o parchar una serie

de “rotos” o deficiencias, que en realidad expresan algo más profundo de la personalidad de estos niños; sino a *incidir*, ya que de poco nos sirve la simple eliminación de síntomas si no dirigimos nuestros esfuerzos a esos niveles más profundos; donde radica el origen de la situación general en que se halla sumergido el niño.

En consecuencia, las alternativas de trabajo en nuestro caso deben atender principalmente objetivos educativos del niño con autismo; las cuáles, según Jesús Garanto Alós (1990), pueden sintetizarse como sigue:

1.- Normalizar las conductas sociales. Es decir, potenciar al máximo los comportamientos sociales del niño posibilitando una convivencia más igualitaria, enriquecedora, participativa e integrativa en la sociedad.

2.- Lograr la adquisición de habilidades básicas imprescindibles de autocuidado, de comunicación; o de cualquier otro tipo, siempre que le permitan mostrar su mundo interior: pensamientos, deseos, emociones y entrar en contacto con los “otros”.

3.- Ayudarle a conocerse, lo cual será posible entre otras cosas, a través del fracaso de algunas de sus demandas que le permitan conocer la tonalidad de sus sentimientos, construir su yo y sensibilizarse por el otro.

4.- Ayudarle a comprender el máximo posible del mundo que lo rodea; con lo que podrá ir elaborando progresivamente su caótico mundo y reduciendo el nivel de angustia.

Por otro lado, Lorna Wing (1976 Pág. 173) afirma que “el propósito de la educación es ayudar a la persona disminuída a obtener de la vida la mayor cantidad de satisfacción y deleite”. Por esto es que se deben elaborar adaptaciones individuales de

los planes de estudio y seleccionar tareas que estén al alcance del niño y de importancia para su vida cotidiana (Lancing y Schopler, 1983). Así mismo, es crucial fijar metas concretas y tener en cuenta el estado actual del niño en cada área de desarrollo (Bartak y Pickering, 1976).

Rutter (1970), Wing (1976), Bartak y Pickering (1976), nos sugieren un enfoque estructurado de la enseñanza, en el que se describa la organización de un día de escuela, de modo que haya un horario planificado y bien organizado en el que se asigna el tiempo a determinadas actividades, mientras que los estímulos que inciden en el niño, así como las respuestas de éste, deben ser controladas por el maestro, de manera que, se facilite una conducta adecuada, al tiempo que se utiliza un lenguaje ordinario. Para lograr los objetivos necesitamos evitar distracciones, tener y proporcionar seguridad, platicar con el niño y sobre todo tener paciencia.

En base a nuestra experiencia e investigación y de acuerdo con Schopler, (1971), en el programa Teeach de Carolina del Norte, estamos de acuerdo en que la falta de estructura, aumenta en nuestros niños, su ensimismamiento y su comportamiento psicótico, al contrastarse con su propia estructura. Esto es uno de los principales puntos en los que hay que ayudarles, por lo que nos es necesario no salirnos de ciertas estructuras para trabajar, lo mismo que para elaborar los planes y programas.

El trabajo de generalización y adquisición, necesita ser dividido teniendo en cuenta, que el mismo objetivo debe trabajarse en distintas situaciones y con distintas personas, para ello son fundamentales tres momentos: la actividad general, las rutinas diarias y los momentos no planificados. Debemos tomar en cuenta en cada uno de ellos el empleo de instrucciones y

materiales distintos, respetar el tiempo de respuesta (esperar a que él nos responda o pida); y en cuanto a lo que se refiere los contenidos, éstos deben ser enseñados con objetivos reales, y las instrucciones claras y concisas en órdenes directas.

Tomando en cuenta todo lo anterior presentamos en esta tercera parte la síntesis que hicimos sobre las diferentes alternativas de intervención, en el proceso educativo de nuestros alumnos con autismo, encontradas en la bibliografía que revisamos y mediante las cuales desarrollamos las recomendaciones siguientes y las herramientas del ANEXO VI

□ ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Nuestro primer aprendizaje fue que cualquier programa educativo que deseemos implementar deberá ser el resultado de una observación; dicha observación deberá realizarse dentro y fuera del aula, así como en las áreas de juego e incluso en la casa del niño, cuando esto sea posible. Dentro del aula es recomendable la observación de los siguientes aspectos: atención, desarrollo motriz, lenguaje y comunicación; así como los aspectos social-afectivo, cognitivo, de autonomía, y su comportamiento en general, desde un punto de vista de patrones fuera de lo normal. Por ejemplo: al observar su atención, busquemos si el niño tiene contacto visual, si responde a su nombre, midamos el tiempo de atención efectiva del niño, qué tanto responde a instrucciones, el tiempo en que permanece sentado; en cuanto a su coordinación motora, observemos sus movimientos, su forma de caminar, de sentarse, de gatear; en fin, diversas actividades en las cuales se puedan obtener datos

específicos sobre la motricidad fina y gruesa; con cuánta independencia realiza estas actividades, etc.

Aunque todas estas observaciones son válidas para cualquier discapacidad significativa, en nuestro caso es importante observar el uso de los sentidos durante las actividades y los aspectos cognitivos sociales durante ellas.

Por lo que respecta a su comunicación y el uso del lenguaje, como maestros nos conviene observar si el niño emite sonidos o balbucea, si tiene un lenguaje oral y si se entiende; si lo tiene, es conveniente evaluarlo específicamente.

En el área Social: el observar directamente la conducta en el aula y en el juego no sólo es relevante sino indispensable para la implantación de cualquier programa; si se interesa por las demás personas, si permite ser guiado, o que lo lleven de la mano, si permite que otros niños interactúen con él, o si los agrade.

Sobre la orientación de la tarea en el aula, podemos utilizar observaciones sistemáticas en el aula y en la escuela en general, observando la presencia de síntomas autistas en la conducta y los tipos de juego. La conducta social en el hogar se evalúa en función de la capacidad de respuesta social.

Al observar su autonomía o independencia personal, debemos hacerlo buscando la dependencia de los demás, tanto por observación directa como por entrevistas con la madre, aquí es conveniente revisar la alimentación: si come solo, toma biberón, si toma adecuadamente los utensilios o si muestra hábitos al comer socialmente no aceptados; si permite que se le guíe físicamente, si mastica bien o no; cómo es su control de esfínteres y sus hábitos de aseo.

Al observar el comportamiento general, debemos prestar especial atención al grado de actividad, si muestra o no hiperactividad y cuándo, ésta está presente; así como observar los juegos libres, cómo usa los juguetes, al igual que si su curiosidad es normal, anormal o está ausente.

Su forma de caminar, sus conductas inadecuadas, sus estereotipias, y en qué momentos se presentan y durante cuánto tiempo son igualmente relevantes; también, si presenta conductas agresivas o impulsivas y con qué frecuencia las presenta, lo mismo con los berrinches; por último en cuanto a las situaciones de peligro nos interesa saber si éstas son medidas o no.

La observación sistemática del comportamiento social en los contextos más significativos (aula, patio) en relación tanto con los compañeros, como con los adultos y en situación individual, como de grupo, puede ser considerada en nuestros diseños de programas como la médula espinal.

Es necesario conocer a fondo las fallas y los logros para planear los siguientes pasos a seguir, así como buscar más información detallada sobre el desarrollo evolutivo alcanzado.

Si queremos desarrollar nuestras habilidades para el diseño de programas estructurados y que éstos, a su vez, permitan el desarrollo de habilidades de nuestros alumnos en cuanto a saberse organizar, debemos observar:

La memoria del niño ante rutinas; si se anticipa al siguiente paso o actividad; si se da cuenta de las relaciones causales; si sigue la secuencia que requiere cierta actividad y si usa adecuadamente el material. Este desarrollo de habilidades, depende de la habilidad del alumno en cuanto a: **que sea capaz o no, de recordar pasadas experiencias y la forma en que**

siguen las secuencias y el orden de los acontecimientos. Es sumamente importante, que conozcamos las habilidades de nuestros alumnos en este tipo de pensamientos.

Métodos de enseñanza.

Queremos hacer hincapié en que no existen recetarios, teorías, ni métodos que nos proporcionen alguna idea sobre cómo ganarlo afectivamente, cómo estructurar un ambiente sano y emocionalmente equilibrado. Tampoco existen modelos de métodos o cronologías universales, que se puedan aplicar y utilizar de forma indiscriminada, con todos los niños que reúnan los comportamientos propios del "Autista". Cada uno es diferente y se encuentra en una fase evolutiva determinada, con una sintomatología más o menos importante, por lo que habremos de adaptarnos a los ritmos personales de cada niño con el que trabajemos.

Para empezar, es importante aclarar que debemos utilizar varias corrientes psicopedagógicas como ya lo mencionamos anteriormente; ya que, tanto la bibliografía revisada como la experiencia de muchos otros maestros, nos demuestran que obtenemos mejores resultados si trabajamos en forma ecléctica, tomando de cada corriente lo mejor de ella para cada caso específico.

La observación es el mejor método del que disponemos para una evaluación continua, porque nos permite hacernos una idea de quién y cómo es el niño que tenemos delante; nos permite obtener una serie de datos del funcionamiento mental del niño, de sus formas de conducta, saber si su estructura es muy cerrada y si hay posibilidades de abrirla; nos muestra el valor que tiene para el niño un pequeño objeto, un juguete o nuestra misma actuación

como maestros; en fin, información que nos será muy útil para iniciar algún tipo de relación con él.

Se ha hablado sobre el uso de incentivos para interesar a nuestros alumnos y conseguir que intenten realizar una tarea, así como para asegurarnos de que en el futuro, sea más probable que la realicen bien. Sin embargo, es mucho más fácil motivar a un niño para que realice algo, si la tarea misma se organiza de tal forma que a él le resulte fácil realizarla con éxito. Nuestra pauta fundamental deberá ser: **Simplificar.**

- Avancemos a pequeños pasos: La mayor parte de nuestras habilidades da la impresión de que se realizan como una acción continua y suave. Sin embargo, si fuéramos capaces de acordarnos de nuestra infancia, cuando por primera vez nos esforzábamos en andar o en comer con una cucharita o en coger un objeto pequeño, tendríamos inmediatamente una idea completamente diferente de lo que estas acciones, que parecen fáciles y hechas de una sola vez, le parecen al que todavía no ha conseguido dominarlas. En realidad, para el niño que las tiene que aprender, pueden aparecer como muy complejas, por lo que simplificarlas, si las tiene que aprender en cualquier grado, nos puede garantizar algún tipo de logro.

Para simplificar una actividad se debe hacer una lista detallada de los pasos necesarios a seguir; por ejemplo, para quitarse el abrigo, hay que descomponer la habilidad en acciones distintas, específicas y sencillas, las cuales nos proporcionarán una pauta para la enseñanza. Dicha descomposición podría parecerse a la siguiente:

Pasos a seguir para que el niño se quite el abrigo:

- 1.- Quitarse los guantes, si los lleva puestos en las manos.
- 2.- Escoger el botón que tenga más a mano.

- Con el índice y el pulgar de la mano derecha, coger el borde de la tela que rodea al ojal.
- Con el índice y el pulgar de la mano izquierda, coger el borde opuesto del botón.
- Tirar un poco de las manos, separándolas en direcciones opuestas.
- Mantener la presión y llevar la mano derecha sobre la izquierda.
- Dejar que el botón salga (se desabroche).

3.- Repetir lo mismo con los otros botones.

4.- Coger el borde frontal del abrigo (a la altura del pecho) con las dos manos. Abra los brazos, extendiéndolos hacia atrás (de esta forma el abrigo caerá de los hombros).

5.- Dejarlo mover los brazos, de forma que el abrigo caiga hasta el suelo.

Así podemos escoger la habilidad que nos interesa enseñar e intentar descomponerla en pequeños pasos.

El éxito que se consiga en el futuro al programar la actividad, dependerá en gran medida de nuestra propia habilidad para ver las conductas diarias bajo nuevos aspectos o formas.

La regla básica es enseñarlo en forma gradual. Sólo debemos avanzar al paso siguiente cuando el alumno esté preparado y, de hecho, si los pasos fueron pequeños y lo suficientemente sencillos, nuestro alumno nunca se dará cuenta de que está haciendo algo completamente distinto, de lo que acaba de hacer con éxito.

Describiremos algunas otras pautas que pueden asegurar el éxito de la enseñanza, si se siguen y le añadimos aquellas cualidades especiales que como maestro tenemos y por lo que nos podemos convertir en alguien especial para nuestro alumno.

Técnicas de enseñanza.

Para obtener éxito en nuestra tarea de aprendizaje es necesario seguir ciertas pautas de interacción concretas; por ejemplo:

Proporcionarle a nuestro alumno guías concretas para saber qué debe hacer en cada momento. Cuando se levante de su sitio y no sea el momento adecuado será necesario decirle: - "siéntate"; si no lo hace, tendremos que guiarlo físicamente a su lugar y proporcionarle algún refuerzo de tipo social por estar sentado. Cuando se trate de trabajo individual en la clase, presentémosle la tarea estructurada y ordenada. Podemos utilizar los cuentos como refuerzo, una vez que haya terminado la tarea asignada.

Mazet (1981) hablando de los maestros nos dice: que nuestra tarea es fundamental, pero difícil de definir. "No se trata de manejar una técnica específica, sino de vivir realmente con el niño y darle la oportunidad de experiencias favorables y reestructurables, servir de apoyo a sus procesos de identificación".

El niño siempre debe saber qué es lo que esperamos de él. Para trabajar esto, sugerimos las siguientes estrategias:

- **Manipulación:** Se refiere a involucrar físicamente al niño y guiarlo para que haga los movimientos necesarios, esto permitirá atraer la atención del niño directamente al objetivo.

- **Asistencia Directa:** Consiste en darle al niño el material con el que va a trabajar, retenérselo o corregirle lo que él ya hizo.

- **Demostración:** El maestro lleva a cabo el objetivo o la actividad mientras el niño observa, después de esto se le pide al niño realizar la misma actividad.

- **El uso de rutinas:** Se le pide al niño repetir el proceso “x”, hasta que sea ya una rutina, así le ayudamos a que lo haga sin necesidad de la instrucción. Mientras el niño cumple el objetivo repetidas veces, se le puede monitorear para reforzar o corregir según el caso.

- **Pantomima:** Simular acciones o actividades.

- **Instrucciones verbales:** Dar instrucciones utilizando el lenguaje hablado apoyado en ciertos casos, por el de señas.

Lo más adecuado para empezar es hacerlo lo más cerca posible de la meta u objetivo, lo que se conoce como un encadenamiento hacia atrás; esta estrategia contempla la enseñanza de una habilidad real, lo más fácil posible. La clave para garantizar el éxito, es situar al niño, tan cerca como sea posible de la terminación de la tarea; por ejemplo: para lavarse las manos; se podría descomponer la habilidad en:

- 1.- Abrir la llave del agua.
- 2.- Enjabonarse las manos
- 3.- Cerrar la llave del agua.

Junto con él debemos realizar los pasos 1, 2 y 3, y él tendrá que hacer sólo, únicamente, el último paso. No siempre es tan fácil, y es aquí donde la estrategia de encadenamiento hacia atrás, nos será útil para que, poco a poco vayamos eliminando nuestra cooperación. (Esta estrategia es recomendable para la mayoría de las habilidades de autonomía).

Dentro de las técnicas de modificación de conducta encontramos una que consiste en alabar después de cada intento de realización -de la conducta-, y continuar a través de aproximaciones sucesivas hasta conseguir una realización fluida de la actividad o conducta que supone el objetivo final. Esto se

conoce como modelamiento (o moldeamiento). Este proceso es lento y gradual; sin embargo, pidiéndole al niño sólo pequeños pasos; recompensándoselos de manera adecuada podremos constatar su progreso.

Es recomendable que los primeros contactos con el alumno los realicemos a través, fundamentalmente, de la relación con el cuerpo; si bien ésta encierra especialmente dificultades con determinados niños autistas, cuyo grado de indiferencia absoluta les aleja de la realidad, es posible idear cosas como pequeños detalles, caricias que nos permitan el acercamiento a su persona y entrar a formar parte de su mundo.

Este diálogo corporal, aunque primitivo, es un recurso muy grande cuando se trata de ayudarlos a incorporarse a un grupo y desarrollar las habilidades de socialización que se requieren para ello; pero no olvidemos que hay que determinar quiénes son las personas adecuadas para llevar a cabo este contacto, cómo responde el alumno ante ellas, si reconoce su rol en el grupo, su dependencia y cómo responde ante el refuerzo social de las mismas.

La estimulación sensorial, que nos pone en contacto con la realidad exterior, es otra vía de acceso para establecer lazos de comunicación con nuestro alumno. Para ello es necesario estructurar el espacio y el tiempo, dándoles su significado. Cada niño debe tener sus tareas asignadas, de forma que pueda tener una identidad de algo propio, suyo y único. Lo mismo debe suceder con el tiempo; es preciso determinar un horario, actividades concretas que sirvan de punto de referencia a estos niños, que debido a su problemática se encuentran desestructurados. Con esto no queremos decir que se hagan

rutinas de todas las actividades, pues esto sólo nos llevaría a estereotipar todas sus acciones, mecanizando su vida.

Debemos buscar una coherencia en nuestro trabajo, es decir, que una misma acción, llevada a cabo en diferentes momentos, no cause en unos la aprobación y en otros la recriminación o la indiferencia, ya que este tipo de inconsistencia conduce al niño autista a un desconcierto y una fijación en sus comportamientos.

Dalrymple (1983) nos señala que la modificación de conducta, busca estructurar, nuevas formas positivas de conducta y reducir aquellas que no son aceptadas y que por lo tanto son consideradas como conductas inadecuadas o no deseables. Esto significa, entonces, que debemos introducir en toda situación vivencial y de nueva experiencia, consecuencias dirigidas a estimular al niño a que aprenda las nuevas conductas o los cambios a aquellas que son inadecuadas. Es importante establecer primero las líneas básicas de conducta(s) y posteriormente determinar en forma pormenorizada la(s) conducta(s) a reforzar o extinguir, así como la técnica y el programa más adecuado para llevarse a cabo.

PRESENTAR Y VIVENCIAR UN MODELO.

Estamos de acuerdo con el Programa Teeach en que a estos niños tenemos que enseñarles un vocabulario que puedan utilizar de forma inmediata, y les permita describir o pedir lo que desean. Otra de sus recomendaciones con la que también estamos de acuerdo es que debemos facilitar el que los niños puedan corregir sus propios errores.

INSTRUCCIONES

El problema de conducta más frecuente que interfiere en nuestros intentos de enseñanza es el no prestar atención. Las sugerencias que hemos dado sobre el refuerzo social y las recompensas también pueden servirnos en este tipo de problemática.

Para favorecer su atención y eliminar al máximo las causas de distracción es conveniente rutinas predecibles, pedirles cosas sencillas con instrucciones claras y con materiales que ellos puedan manejar.

La mayoría de nosotros admitiríamos con facilidad que también preferiríamos que nos demostraran algo en lugar de que solamente nos instruyeran sobre ello. Todos reconocemos lo confusas que pueden ser a veces las palabras, sobre todo cuando se trata de instrucciones. Por esta razón, conforme hemos intentado enseñar determinadas conductas con palabras y algunas cuantas ilustraciones, somos capaces de entender que es mejor si le "**mostramos**" lo que queremos decir, e incluso "**lo hacemos con él**".

Las habilidades básicas constituyen los componentes de muchas otras actividades útiles como subir y bajar escaleras, comer y jugar que, una vez aprendidas y dominadas suponen un buen avance para el desarrollo y el éxito de otras habilidades de autonomía y juego. El desarrollo de estas habilidades es responsabilidad casi exclusiva de los padres y es un buen ejemplo de cómo lo más importante es mostrar "**como se hace**", más que otras cosas, ya que no requiere de material didáctico, dado que éste lo constituyen los muebles, objetos de la vida diaria o incluso el suelo.

Poner atención es probablemente la más básica de las habilidades; la atención selectiva es algo que la mayoría adquirimos de forma natural, sin embargo para nuestros niños, prestar atención durante un período determinado es difícil, es algo de enorme importancia que debe aprender y que desafortunadamente, no podemos demostrarle **“cómo debe hacerse”**. Alguien que no sabe cómo prestar atención o que le cuesta trabajo mantenerla en la tarea que se le pone enfrente dejando de prestarla a otras cosas, difícilmente puede aprender, es necesario: mirar, atender a lo que se dice y entonces será capaz de seguir las instrucciones; romper este círculo es uno de nuestros mayores retos que para enfrentarlo sugerimos las técnicas presentadas en el ANEXO VII

REFUERZOS Y RECOMPENSAS

Cuando la adquisición de habilidades no conduce a nuestro alumno al éxito con facilidad (como a los otros niños), es normal que esté ansioso y que se resista totalmente a cualquier otra petición. Cambiar el fracaso y la frustración en éxito y satisfacción, es necesario para que el niño quiera aprender; para lograr esto último, los incentivos y recompensas nos pueden ayudar, ya que son parte de la naturaleza humana, pues cuando nuestra conducta nos lleva a conseguir algo agradable, es más probable que la repitamos en el futuro.

Es importante recordar que las formas positivas de recompensas, son más efectivas y agradables, para las dos partes, que las negativas. Si la recompensa se convierte en una expectativa, el alumno tratará de seguir haciendo las cosas bien. Una recompensa es, en resumen, cualquier cosa que nos divierte

o que nos gustaría tener y constituye, tanto para el niño como para nosotros el pago de un trabajo bien hecho.

A pesar de lo dicho anteriormente, estamos seguros de una cosa: nuestro alumno buscará cualquier forma o manera de evitar la situación de enseñanza-aprendizaje; sin embargo es posible que él coopere hasta llegar a la primera señal de fracaso o ni siquiera lo intente. En cierto modo lo que vemos en situaciones como ésta, es una conducta de **“intento por abandonar una petición de trabajo”** que se ha ido fortaleciendo cada vez que alguien abandonó la tarea de enseñarle algo.

Al igual que una conducta deseable tiene más probabilidad de ocurrir otra vez en el futuro cuando va seguida de una recompensa, una conducta no deseada (como chillar o patear en una situación de aprendizaje) tiene también más probabilidades de ocurrir en el futuro, porque va seguida de una recompensa, en este caso, conseguir abandonar la situación de aprendizaje es la recompensa.

Queremos con esto reducir al mínimo los problemas de conducta, por medio de estrategias de enseñanza que haga el aprendizaje fácil y divertido. Por ello es indispensable seleccionar una tarea para la cual nuestro alumno esté capacitado y en condiciones de aprender, reforzada con la oportunidad de obtener las recompensas que a él le interesen ya que, al principio de la actividad, el éxito en sí mismo, (al realizar algo) puede no ser la mitad de gratificante (para el niño) que nuestra sonrisa, una alabanza o una golosina.

Así, las recompensas que han demostrado ser las más efectivas para estos casos en el proceso de aprendizaje de habilidades básicas de autonomía (vestirse, comer, etc.) son según Baker (1978):

1. La alabanza y la atención
2. Las golosinas
3. Los juegos y juguetes favoritos.

Quisiéramos hacer hincapié en dos cosas sobre las precauciones que debemos tener en cuanto al uso de las recompensas: 1° Hay que ser sumamente cuidadoso en el uso de las recompensas ya que el abuso o el uso inadecuado suele ser perjudicial y 2° Éstas se deben dar inmediatamente después de la conducta que queremos fortalecer y sólo por esa conducta determinada.

PREPARACION DE ESCENA DE TRABAJO.

El niño con necesidades especiales no ve el mundo de la misma forma que nosotros. Esto no quiere decir que nosotros conozcamos y comprendamos mejor la forma en que él lo ve, o que la forma en que lo ve cualquier otra persona; pero sí, que sabemos que determinadas acciones, hechos, instrucciones y peticiones que nos parecen tan fáciles de entender, a él, no le parecen sencillas; su conducta nos indica que, por lo menos, se encuentra confundido más a menudo e inseguro sobre la forma en que debe actuar, de lo que nosotros estamos, cuando se encuentra enfrentando nuestras “peripecias diarias”.

Ya que su visión del mundo no es ni mejor ni peor que la nuestra, pero sí claramente diferente, debemos planear la enseñanza, aceptando y respetando esta diferencia.

Antes de empezar a enseñarle, tendremos que decidir cuándo y dónde, le vamos a enseñar y con que materiales lo vamos a hacer. Esta planificación previa por parte del maestro, es lo mismo que preparar la escena para el éxito, es decir, es

encontrar formas de simplificar la tarea de tal manera que a nuestro alumno le resulte comprensible y fácil el dominarla.

Revisemos los tipos de cosas que se tendrán que recordar con objeto de preparar, para nuestros alumnos, una escena encaminada al éxito.

HORA.

Debemos permitirle que realice cuatro o cinco ensayos del paso que estamos enseñando y recordar que, la mejor hora para que el alumno aprenda es cualquier momento en el que ambos, maestro y alumno, puedan concentrar por completo su atención en la tarea a realizar e intentarlo realizar todos los días a la misma hora.

LUGAR.

Como ya hemos dicho antes, el aprender a prestar atención a una tarea, significa, al mismo tiempo, aprender a no atender a otras cosas. Para la enseñanza de dicha tarea debemos escoger entonces un lugar una habitación, en la que no sea fácil distraerse.

CONSTANCIA.

Es importante que, una vez que se ha empezado a enseñarle con cuidado la habilidad que nos interesa, no caigamos en el error de pedirle que lo haga unas veces, y que otras, porque tenemos prisa o por cualquier otra causa, volvamos a hacerlo por él.

MATERIALES.

Cuando se le esté enseñando habilidades como la de prestar atención a lo que se le dice, o que acuda cuando se le

llama por su nombre, necesitará muy pocos materiales, si es que realmente necesita alguno; sin embargo, con muchas otras se requerirá que manipule determinados materiales. Por tanto, otra forma de asegurarse que el alumno experimente el éxito, será si se conseguimos que estos materiales sean interesantes y fáciles de manejar.

ELABORACION DE REGISTRO.

Es imposible predecir la rapidez con que un niño progresará; más para saber si está funcionando bien el programa, es conveniente llevar un registro en el cual:

- 1.- Se escriba el programa y el orden de la enseñanza.
- 2.- Se anote la fecha así como el paso en el que se esté trabajando.
- 3.- Hacer uso de una señal para indicar cada intento en el que el niño haya obtenido éxito.
- 4.- Registrar de igual manera cada intento donde no lo haya obtenido.
- 5.- No olvidar que nos interesa que cada sesión termine con éxito por lo que para comprobarlo posteriormente, debemos ser bastante claros al señalar el término de la misma.
- 6.- No olvidar escribir cualquier cosa que pueda ser importante que los demás conozcan.

EVALUACION

Después de seis meses de haber empezado a implantar cualquier programa de trabajo es conveniente volver a recoger información de la misma manera que para realizar el diseño inicial

con el propósito de determinar si los problemas persisten, han disminuido o cuáles otros han aparecido, solamente que en esta segunda observación el propósito será comparar los tipos de respuesta de los alumnos con autismo, de sus compañeros y de los maestros involucrados en el proceso. Para esta segunda observación los diarios de campo son una buena alternativa, así como los registros tecnológicos, como los videos.

Las inferencias hechas de estos registros formarán parte de las nuevas estrategias para trabajar y su documentación, proporcionará un buen soporte y fundamento para la generalización de algunas de ellas.

PERFIL DEL MAESTRO.

Presentamos ahora algunas alternativas en cuanto al Perfil del Maestro y la selección del mismo.

A partir de los diferentes comportamientos y personalidad de los niños que conformaron nuestro estudio, podemos sugerir lo mismo que propone Garanto Alós (1990), que el maestro que trabaje con niños autistas debe tener una gran madurez en varios aspectos.

Debe de poseer una buena preparación psicopedagógica, con lo que queremos decir: un conocimiento exhaustivo de las pautas del desarrollo normal de los niños como marco de referencia, como una guía para poder entender el nivel evolutivo de cada niño e incluso para poder establecer las metas óptimas hacia las cuales ha de llevarse a cabo el trabajo con dichos niños.

En este sentido, consideramos muy positivo y necesario el haber trabajado con niños normales antes de dedicarnos a la educación especial.

Un conocimiento profundo, que seguirá creciendo a nivel práctico, acerca de la personalidad y comportamiento del niño autista. A este conocimiento contribuirá indudablemente la máxima información sobre la configuración familiar y las notas más sobresalientes del entorno social en el que el niño se halle inmerso.

Necesita de igual forma, conocer las diversas corrientes psicopedagógicas y de educación especial, lo que le será de gran utilidad al trabajar con el niño autista tanto en la relación que han de establecerse inicialmente, como en la evolución y en los comportamientos, los cuales esconden mecanismos de defensa.

Para nosotros es fundamental el encuentro con otros profesionales que trabajen en el mismo campo para constatar casos, revisarlos críticamente, eliminar angustias y ansiedad y la misma sensación de impotencia; profundizar en técnicas y metodologías más incisivas y personalizantes, cambiar impresiones y compartir experiencias.

La personalidad del educador tiene una gran importancia en la implementación del programa de trabajo ya que servirá de modelo para la conducta a copiar por parte del alumno. Deben ser personas no problematizadas, es decir, que posean equilibrio y madurez, lo que supone un conocimiento y control de sí mismo. Con estas características podremos entonces tener la capacidad de abordar las angustias creadas por el niño, la familia, o la misma institución educativa. Necesitamos ser personas con grandes dosis de motivación (y por qué no decir incluso de ilusión), esperanza en las posibilidades de cambio y progreso de cada uno de los niños.

Habremos de estar capacitadas para que no se dé en nosotros el desánimo, al comprobar una y otra vez la falta de progreso, ante la expectante y exigente postura de los padres que quieren y esperan lo mejor para sus hijos, ante la carencia de medios adecuados y ante la falta de preocupación de la sociedad.

Como educadores de este tipo de niños nos enfrentamos de lleno con una realidad que, posiblemente, desconocemos y por la que nos veremos interpelados sin cesar día tras día. Los niños, los demás educadores, la organización de orientación psicopedagógica, los mismos padres establecen una serie de demandas efectivas racionales, intelectuales, etc., que sin lugar a duda pondrán a prueba nuestra capacidad y madurez personales.

LA IMPORTANCIA DEL EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO Y RETROALIMENTACION DEL MISMO.

El trabajo con niños autistas requiere de la elaboración de programas de trabajo en equipo, de una “**adaptación curricular**” individualizada, destinada a cada alumno, para facilitar su integración escolar. El proceso incluye una evaluación del alumno en todas las áreas, la elaboración y determinación de los objetivos, la adaptación de éste a una unidad didáctica, que sirva como ejemplo y modelo de trabajo.

Consideramos entonces que el marco de colaboración debe incluir los siguientes aspectos:

- Incorporación de todos los profesores (tutor, profesores de apoyo), de modo que cada uno participe en todas las fases del proceso y se responsabilice de su ámbito de actuación propio. Una planeación en la que se concreten las personas responsables y las fechas de realización de las tareas, es muy útil

para conseguir consistencia y congruencia en los programas. Todo esto, incluye a la familia en el proceso desde el primer momento.

- Realización de una adaptación curricular, no solamente un informe psicopedagógico común, de modo que se garantice la adecuación real del alumno y del aula.

- El intercambio que permita una manera de “exportar” modos de hacer y tecnología de un centro específico, a una situación ordinaria.

□ RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Llegados a este punto, alguien preguntará si hay algo claro que pueda ser generalizado de esta experiencia; es verdad que no es todavía un trabajo terminado que nos permita entender muchos aspectos, sobre todo, aquellos relacionados con las diferentes alternativas comunicativas.

Todas las iniciativas anteriores se basaron en la convicción de que las dificultades provenían de la interacción de toda una serie de factores, algunos inherentes a los niños, otros relacionados con las decisiones tomadas por los profesores; el reconocimiento de estas circunstancias nos ha conducido a actitudes optimistas de tal manera que creo que avanzamos y que bajo la perspectiva educativa que hemos venido planteando, sí podemos hablar de logros y podemos recoger algunas luces.

Si bien, desafortunadamente, por la etapa cronológica en que la investigación fue interrumpida, nos es imposible hablar aquí de resultados esperados en el diseño inicial, sin embargo, y a pesar de que estos resultados no fueron evaluados progresivamente, conforme eran cubiertas las diversas etapas del estudio y a medida que se iban alcanzando las metas a corto y mediano plazo establecidas inicialmente; **sí podemos** considerar que los periodos cubiertos en la investigación, nos arrojaron suficiente información para considerar que **hubo aprendizaje**, no sólo por parte de nuestros alumnos, que día a día nos daban muestras de los cambios en su calidad de vida y en sus relaciones. Por parte de la comunidad, en cuanto a su apertura y tolerancia a todo aquello que es diferente, y por último, en cuanto a nosotros, el enriquecimiento de nuestra práctica docente que nos llevó a recomendar estrategias de intervención, diseñar

herramientas, elaborar materiales, así como elaborar las respectivas publicaciones de todo esto.

Esto nos lleva, por supuesto, a plantearnos el problema principal al que nos enfrentábamos los profesores, implícito en la pregunta de la investigación: ¿Cómo hacer que la enseñanza responda mejor a la necesidad comunicativa de cada alumno? ¿Cuáles son las funciones comunicativas básicas mínimas a incluir en el diseño de una forma y estilo propio del aula?

□ CONCLUSIONES

Como respuesta posible a la pregunta, nuestro estudio corroboró que en la práctica diaria son funcionales las características de las escuelas y aulas que parecen brindar condiciones de aprendizaje propicias para todos los alumnos, propuestas por la UNESCO. No proporcionamos aquí una lista de ellas sino intentamos señalar aquellos factores que parecen ser algunos de los rasgos comunes para una enseñanza eficaz en escuelas y aulas de calidad. Estos, constituyen para nosotros puntos de referencia útiles para nuestro trabajo.

1) Determinar qué puede resultar importante comunicar, qué puede tener sentido, de qué manera, los motivos de los intentos y con quién quiere comunicarse un alumno no puede hacerse ***más que viendo y mirando a través de los ojos de los alumnos.***

2) Programas funcionales que den prioridad a la expresión antes que a la disciplina, pueden ayudarnos a evitar errores y mejorar la base de nuestros conocimientos actuales.

3) Ayudar a los alumnos a darle un sentido personal a las tareas y actividades en que participen.

4) Por lo general los profesores que han alcanzado sus objetivos destacan tener siempre presente los conceptos, mencionados con anterioridad en los aprendizajes de esta experiencia como: edad cronológica, contenido y materiales apropiados, funcionalidad, interacciones sociales de calidad entre muchas personas diferentes, participación que permita beneficiarse de todos los recursos de la comunidad, significación social y uso de sistemas múltiples cuando se quiera realmente trabajar por un mejoramiento de calidad de vida del alumno; para lo cual las clases deben organizarse de tal modo que se estimule este tipo de participación y esfuerzo. (Ver ANEXO VIII Conceptos)

5) Evitar en toda circunstancia, por muy difícil que ésta parezca, la exclusión, ya que la carencia de oportunidades para tener experiencias normalizadas, es uno de los principales aspectos que priva de la libertad de tener opciones y de poder elegir; deteriorando profundamente todo desarrollo humano.

6) Busquemos una forma de comunicación más eficaz, y trabajemos por diseñarla, **no se las neguemos pues tienen derecho a ella.**

7) Busquemos por todos los medios posibles, no perder los beneficios de los sistemas de trabajo implantados anteriormente, y que por falta de continuidad a través de los diferentes grados y niveles del sistema educativo, actualmente se desechan y se invalidan.

8) Hagamos énfasis en una comunicación receptiva no simbólica y en la comprensión por parte del alumno de las diversas funciones comunicativas dirigidas hacia ellos (para que las interacciones tengan éxito, el mensaje debe ser reparado si se rompe en cualquiera de las dos direcciones).

9) Utilicemos siempre que sea posible un enfoque de equipo integrado por maestros, especialistas, directivos, padres,

etc., con cada alumno para desarrollar un sistema de comunicación alternativo.

10) Antes de desarrollar nuevos sistemas para un alumno, no olvidemos que ***debemos tener en cuenta las formas y las funciones que ya tiene.***

Por lo que respecta a la investigación educativa podemos concluir que:

1) Es débil e incipiente y desproporcionadamente pequeña en relación con las necesidades de investigación del desarrollo educativo.

2) Que se requiere apoyar la consolidación de la investigación existente, tanto en los aspectos técnicos como en los administrativos y financieros.

3) Que la información sea transmitida y comunicada, ya que existen maestros con una urgente necesidad de asesoría y muchos otros con auténticos deseos de aprender de este tipo de experiencias.

4) Establecer hábitos de colaboración, que de alguna manera suplan las deficiencias administrativas en cuanto a sistemas eficientes y adecuados para la generación, el seguimiento y la evaluación de los proyectos.

Creo que es importante hacer mención aquí de los comentarios de los diferentes participantes de esta experiencia de investigación, quienes reconocen haber conseguido un cambio significativo en sus prácticas diarias dentro del aula, después de darse cuenta de que habían venido buscando que sus alumnos trataran de complacerlos, y no de que pudieran expandir sus

estilos de aprendizaje; hasta quienes mencionan haberse cuestionado en un momento dado su vocación magisterial.

En síntesis creo que el Estado en su actual administración tiene un **Gran Compromiso** en cuanto a ampliar las prácticas y estrategias actuales.

OBSERVACIÓN FINAL

Este reporte, como ya lo dije anteriormente, está siendo presentado por iniciativa de quien escribe y sin respaldo administrativo ninguno, y me siento con una responsabilidad ética y una obligación cívica de hacer notar que el principal problema en las administraciones públicas, es que los responsables de niveles o sectores, algunas veces adoptan innovaciones que no necesariamente están intrínsecamente relacionadas con las verdaderas necesidades educativas y cuando lo llegan a estar, éstas se encuentran desarticuladas con los trabajos iniciados anteriormente como es el caso que nos afecta con la presente investigación.

Es cierto que en toda sociedad pluralista se producen muchas versiones antagonistas del cambio, las cuales ofrecen tanto opciones de elección como imposiciones. Pero yo diría que tratándose de sujetos con necesidades tan significativas, habría que analizar la innovación en función de si es la adecuada para la comunidad. Porque no se trata de cumplir solamente con el objetivo puramente burocrático de hacer que el Estado y en este caso particular, el Nivel de Educación Especial, parezca actualizado y progresista a los ojos de determinados sectores de la comunidad. O que un proyecto de cambio funcione para apaciguar las presiones políticas de grupos en la comunidad, por

“hacer algo” acerca de sus intereses especiales. Cualquiera que sea la motivación particular de fondo en la actual Jefatura del nivel de Educación Especial en el Estado, habla de ausencia de intereses educativos serios en cuanto a atender a alumnos con este tipo de trastornos, como el autismo.

Muchas de las reformas, no pueden relacionarse con la práctica y existe una clara limitación y ausencia de contacto con las escuelas en las que se encuentran todavía este tipo de alumnos; También es evidente la falta de comprensión sobre estos síndromes y la ignorancia acerca de las lecciones de las experiencias, anteriores vividas, gracias a esta investigación.

Soy consciente que en esta última sección, estoy presentando una denuncia, pero no puedo menos que responder a aquella confianza que los casi cien maestros que participaron en el proyecto depositaron en mí, y obrar con justicia y equidad ante el esfuerzo realizado por cumplir con su entrega hacia quienes más los necesitaban dentro del aula, **NUESTROS ALUMNOS CON AUTISMO.**