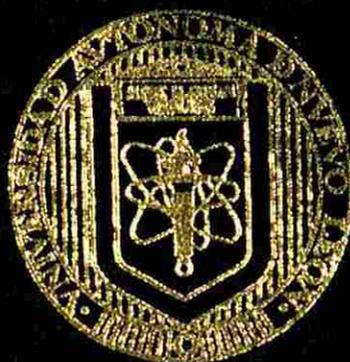


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



DISEÑO E IMPLANTACION DE UN ESTUDIO
EXPLORATORIO SOBRE LA INTEGRACION
EDUCATIVA EN EL ESTADO DE NUEVO LEON

POR

LUZ MARIA PEREZ GOROSTIETA

TESIS

Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Junio, 2001

TM

Z7125

FFL

2001

P4



1020145417



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**



**DISEÑO E IMPLANTACION DE UN ESTUDIO
EXPLORATORIO SOBRE LA INTEGRACION
EDUCATIVA EN EL ESTADO DE NUEVO LEON**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FOR
LUZ MARIA PEREZ COROSTIETA
DIRECCION GENERAL DE BIBLIOTECAS
TESIS

**Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

Junio, 2001

TM
Z7125
FFL
2001
D
14

0149-68660



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**DISEÑO E IMPLANTACIÓN DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO
SOBRE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE
NUEVO LEÓN**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Por

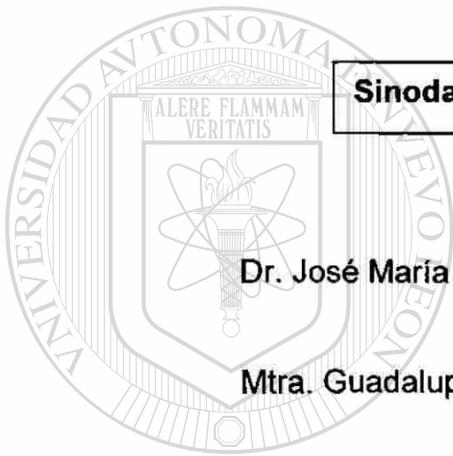
LUZ MARÍA PÉREZ GOROSTIETA

Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Junio, 2001

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

Director de Tesis: Dr. JOSÉ MARÍA INFANTE BONFIGLIO



Sinodales

Firma

Dr. José María Infante Bonfiglio _____

Mtra. Guadalupe Chávez González _____

Mtra. Myrna Flores Flores _____

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Mtro. Rogelio Cantú Mendoza
Subdirector de Postgrado de Filosofía y Letras



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**“AL ESPÍRITU QUE HABITA
EN LO PROFUNDO DE CADA UNO”**

**DE LA SOLEDAD AUTISTA
A LA ESPERANZA COMPARTIDA**
Cantos

Que difícil me es cantar
cuando del interior me han robado las melodías.

Y que difícil me es ahora entenderlas
cuando tristes, solas y en desorden
me han sido devueltas.

Pero espero que la fe que me las ha traído
engendre nuevamente en mí la paciencia y la energía
para que todos juntos podamos un día
cantar un himno de esperanza.

Del lenguaje nos diste el dominio
después de años de evolución
y yo he querido esta mañana
convertirlo en canción
en donde ahora y por siempre se fundan,
tu arte, el mundo y mi corazón

Hoy lunes te *conozco*,
mañana martes en ti *confío*;
miércoles te *escucho*,
ya que el jueves de *enseñar* me ocupo,
porque el viernes, lo que hay en TI,
Yo VALORO

ÍNDICE

PRÓLOGO	I
INTRODUCCIÓN	VIII
CONSIDERACIONES GENERALES	X

I PARTE

DESCRIPCIÓN DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO

A) ANTECEDENTES	1
1.- Marco Histórico. 1984-1994.	1
B) ANÁLISIS DEL CONTEXTO	5
1.- Ámbitos de un derecho	5
a) Movimiento de los Discapacitados en Nuevo León. Surge una Nueva cultura.	5
b) Escuela Integradora	7
c) Legislación	9
d) SENL	15
2.- Centros Educativos Regulares	17
C) PLANTEAMIENTO SOBRE LA INVESTIGACIÓN	25
D) DESARROLLO METODOLÓGICO	54
1.- Etapa Preparatoria (Primer Estudio)	55
2.- Etapa de Planeación y Diseño	56
3.- Etapa de Estudio	58

II PARTE

REFLEXIÓN ANALÍTICA DEL REGISTRO DOCUMENTAL	70
COMUNICACIÓN	71
FUNCIONES COMUNICATIVAS	77
CONTEXTOS	78
CATEGORÍAS SEMÁNTICAS	78
PALABRAS	79
FORMA	79

III PARTE

APRENDIZAJE SOBRE LA EXPERIENCIA	86
APRENDIZAJE COOPERATIVO	86
□ ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	92
□ RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA	112
□ CONCLUSIONES Y OBSERVACIONES FINALES	113
APRENDIZAJE PERSONAL	118
COMUNICACIÓN	118
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	120
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	122
BIBLIOGRAFÍA	i
APÉNDICE (ANEXOS)	I - 1

PRÓLOGO

Si deseamos que las propuestas e innovaciones en el trabajo emprendido bajo el movimiento de modernización educativa tengan éxito, y no se conviertan en una experiencia fallida, hemos de concebirlas como parte de un movimiento renovador en el que es imprescindible rescatar en primer lugar, de entre las estructuras actuales, el concepto de lo que es ser maestro, y devolvamos lo que de mística de acción lleva consigo. Tenemos que rescatarle a la docencia, dentro del resto de las profesiones, la mística de la vocación.

Porque el magisterio, antes que una profesión, es una vocación que, una vez asumida como tal, se reviste de técnicas y métodos y entonces se convierte en esa profesión que, a diferencia de muchas otras, no siempre puede tener un horario, un tipo de administración definida, o una problemática que se resuelve en una mesa de negociación, sino que toma consistencia en la medida en que se la acepta, pagando el precio de una vida en constante transformación.

Quienes elegimos ser maestros hemos de atrevernos a serlo primero de nosotros mismos, pasar por un proceso interno de cambio permanente, para luego lanzarnos a la tarea de motivar ese mismo proceso de construcción interior en nuestros discípulos.

Nuestras propuestas, como decíamos, sólo tendrán éxito, en la medida en que nuestras personas reflejen el cambio de estructura de valores, la cultura de respeto de que hemos venido hablando, para lo que se necesita romper barreras y modelos obsoletos, con el riesgo de recibir las críticas de quienes se encuentran cómodos con el orden establecido. Ser maestro es una vocación de entrega y de servicio, valores éstos que tenemos que rescatar cuando

pretendemos construir un nuevo proyecto de escuela, un nuevo proyecto de nación.

Las reflexiones que siguen constituyen una suerte de invitación para los maestros, que desean enfrentar el reto de transformar su práctica educativa, de cara a los nuevos paradigmas que emergen de las diferentes esferas del quehacer humano.

Al habernos adherido a un proyecto educativo, y haber confiado en que éste responde vivamente a lo que toda una nación espera, en cuanto a sus ideales de libertad, democracia y justicia, expresados en nuestra Constitución Política, nació en nosotros el llamado a facilitar y estimular en otros el vivir, colaborar y trabajar en la consecución de esos mismos ideales.

La experiencia de estos años nos ha llevado a constatar que la práctica diaria tendría que llevarnos a renovar nuestra visión del mundo, nuestro modo de juzgar y obrar, para facilitar el desarrollo armónico de aquellos que la comunidad nos ha confiado.

¿Qué significa educar? ¿Qué significa colaborar? ¿Qué significa, a final de cuentas el ejercicio de la profesión magisterial? Ya Paul Freire había dado contestación a esas preguntas: "Práctica, reflexión y acción sobre el mundo, para transformarlo..." (Freire, P., 1999 Pág. 7)

Los principios de libertad, igualdad y fraternidad, ideales de toda una época de la historia del mundo, iniciada con la Revolución Francesa, han marcado de muchas formas no sólo los fundamentos y objetivos de la educación, sino también la vida de quienes nos hemos comprometido a hacerlos vida: los maestros por vocación.

En la búsqueda de respuestas a esta vocación de compromiso, hemos concluido que lo que nos movió, lo que

mueve internamente al maestro es un conflicto, generalmente de valores; interrogantes como: ¿qué es lo que me preocupa realmente lograr en quien enseño? ¿la apropiación e interiorización, o sólo la reproducción?

En la medida en la que reconocimos nuestra propia vulnerabilidad como maestros, ya que:

“No es posible entender la enseñanza sin entender a quien enseña...” (Ortega y Gasset, 1976) comprobamos que la práctica docente no es sólo aplicación de la teoría pedagógica, sino también tensión creadora y despliegue de imaginación que le da una dimensión artística, misma que ha de ser sistematizada.

La teoría nos enseñó que hay que construir hipótesis; la práctica, que enseñar es un arte. ¿No podremos, nosotros maestros, como artistas sistematizar nuestro arte?

El otro problema al que nos enfrentamos es la heterogeneidad de las teorías y de los paradigmas, tanto desde el aspecto psicológico como desde el social.

No deberíamos pretender que el propio modelo prefigure la realidad, sino que la realidad del educando dirija la construcción del modelo que hemos de facilitarle. Partir de lo que es su realidad, para llegar a lo que podría constituirse como ideal o utopía. El conflicto surgió cuando en la búsqueda apelamos al sujeto sólo como reproductor y no como constructor. Esta perspectiva nos llevó a pasar de la práctica de una didáctica normativa —deber ser— a la concepción de una nueva visión: el maestro como artista —poder ser—.

La reflexión sobre la dimensión real de lo que hicimos, diferente muchas veces a lo que el modelo pedía, generó en la práctica una ruptura.

Se dijo arriba que no es posible hablar de enseñanza sin referirse a quien enseña. De igual modo, no es posible que lo

hagamos sin hablar de las condiciones reales del sujeto que aprende y del lugar donde se enseña. Esto nos exigió la comprensión y el aprendizaje del proceso. De esta manera, nuestra acción diaria de enseñar se convirtió en un estilo de vida en que enfrentamos conflictos; en una investigación permanente para fortalecer y convertir el juicio propio en juicio crítico que con racionalidad le diera a nuestra práctica el status de valiosa.

¿Cuál será entonces el camino más coherente para la toma de decisiones en cada circunstancia? La pregunta parece sencilla, pero la respuesta no lo es cuando llegamos al momento de la verdad. La relación entre la conducta que debe aplicarse y el objetivo a que apunta, por lo general es difícil de determinar. ¿Hay que tener paciencia? ¿Hay que esperar, separar? ¿Por cuánto tiempo? La respuesta para cada caso particular no puede deducirse de reglas generales. Es preciso estimar, examinar los elementos, y cuando éstos escapan a la pura razón (pues tratamos con seres humanos) tenemos que poner en juego la inteligencia del corazón y la sensibilidad que capta la consonancia entre la decisión inmediata y el conjunto del proyecto. Percibir, experimentar, sopesar las razones y cuestionar los sentimientos que nos mueven interiormente de cara a la decisión que tenemos que tomar. Esta forma de decidir comportó una dosis no pequeña de intuición y agilidad mental, elementos poco compatibles con la teorización científica y la reglamentación prefabricada. El "sentir" personal debía permanecer sometido constantemente a la crítica y lucidez de la "inteligencia", de tal forma que el juicio crítico se formaba al mismo tiempo que se ejercía la propia iniciativa, se aplicaba la perspicacia y se tomaban determinaciones.

Dicho proceso se construyó en la medida en que conocimos y comprendimos mejor la relación a establecerse entre

la conducta presente y el término del objetivo educativo: el desarrollo integral y armónico del educando.

Este trabajo lleva consigo inevitables imperfecciones. La certeza nunca es absoluta. Lo único cierto es que la disposición personal, el compromiso con el que aprendimos y la seriedad de la búsqueda, permitió acceder al proyecto de escuela y de nación que se pretende.

La diferencia entre una profesión y nuestra vocación de servicio es que, para la primera, se trata simplemente de reconocer lo que es justo, bueno y verdadero. Se contenta con el mínimo. Mientras que para la segunda, la respuesta no tenía sentido si además no era franca y total, si no aprovechábamos al máximo el tiempo que teníamos, si no compartíamos personal y comunitariamente, en cada circunstancia, la decisión de qué era lo mejor, lo que más plenamente daba respuesta al conflicto educativo que se enfrentaba.

¿Cómo saber si estábamos en el camino correcto? Podrían analizarse tres indicadores:

- Si aceptábamos y acogíamos al educando. En la medida en que creíamos en ese "otro" que nos había sido confiado, se iba modificando el propio trabajo, el personal modo de ver y concebir su desarrollo, y de facilitarlo.

- Cuando poníamos toda la esperanza en aquellos a quienes enseñábamos, la certeza transformaba la propia visión del mundo, modificaba los deseos y sostenía el trabajo. Esa espera que inspiraba la acción inmediata se constituyó como un camino de realización personal en la vocación de enseñar.

- Cuando se sacrificó la pereza personal, el miedo y el egoísmo, empezamos el verdadero compromiso. Éste hizo que la vida circulara y comenzara ya la realización del proyecto educativo.

Estos tres indicadores fueron fundamentales y se hallaban estrechamente ligados entre sí.

Cabe aquí subrayar, para prevenir errores muy frecuentes, que el buen entendimiento de los integrantes del equipo docente no tiene nada de idílico o sentimental; pues lo pudimos vivir completamente.

La veracidad permitió rectificar en cualquier momento la orientación. No fue garantía de que la conducta elegida estaba libre de errores, pero sí aseguraba haber realizado una búsqueda honesta. La coherencia, la alegría y el acuerdo interior y hacia los otros, fueron indicios de que se caminaba en la dirección correcta.

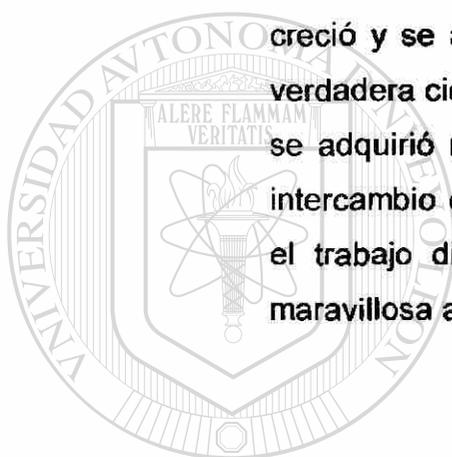
Un error que aprendimos a evitar a toda costa fue decidir la conducta a tomar basándonos en la interpretación de un único acontecimiento o de una única norma. Para decidir conviene considerar a lo largo de todo el año, el conjunto de disposiciones, sentimientos y pensamientos que nos han ido acompañando; observar sus alteraciones, crecimiento o decremento, de modo que nuestro conocimiento y experiencia lleguen a percibir hacia qué dirección se inclinan nuestros razonamientos. La decisión

tomada sólo resolvió efectivamente un conflicto cuando se integró en el desarrollo continuado de la práctica educativa. El criterio último con que debía siempre confrontarse nuestra conducta fue el crecimiento y el mejoramiento de la calidad de vida de nuestro educando.

Al reflexionar sobre el trabajo personal día con día, fuimos recibiendo señales: unas que animaban a seguir adelante y otras que hacían sonar la alarma. Todas ellas fueron indicadores del progreso o atraso en la consecución de los objetivos del proyecto. Cuanto más favorables, más seguridad proporcionaron de que éstos se estaban alcanzando.

Difícilmente se ofrece al maestro método alguno para la interpretación de esas indicaciones o señales de referencia. Incluso las mencionadas anteriormente, no se presentan de forma sistemática, sino que aparecen según las circunstancias y necesidades. Tuvimos que aprender a caminar sobre las indicaciones tal como ellas surgían; había que agudizar la percepción y recordar que, a pesar del esfuerzo de atención, a veces sería arduo el camino para llegar a comprender el fondo de los problemas.

Con el tiempo, la experiencia en la toma de decisiones creció y se aprendió un camino más metódico y sistemático. La verdadera ciencia pedagógica, que no está escrita en ningún libro, se adquirió mediante la reflexión de las propias decisiones y el intercambio de experiencias con aquellos docentes para quienes el trabajo diario no fue el ejercicio de una profesión, sino la maravillosa aventura de vivir una verdadera vocación.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCIÓN

La evidencia de una realidad educativa como la que enfrenta nuestro país en esta etapa de su historia podría llevar a quien lea este trabajo, a cuestionar su sentido y su propósito.

¿A quién se le ocurre desgastar recursos y energías en la educación de niños con tan severos trastornos en su desarrollo, cuando miles de otros niños “normales” —así, entrecorillado— no alcanzan los beneficios de una educación ni siquiera de mediana calidad? ¿Por qué insistir en su atención, en su integración a escuelas regulares? ¿Cuál es el motivo de este esfuerzo?

Para quienes hemos vivido el proceso de creación de instituciones fundadas con el solo fin de atender a niños con síndromes autísticos, que hemos dado seguimiento a sus progresos, vivido en un país en el que son contadas las instituciones —todas ellas privadas— especializadas en su educación; quienes hemos compartido la angustia de sus padres y sus familias y la incertidumbre de los educadores por encontrar caminos de atención para ellos, tenemos la profunda convicción de que su integración a la educación regular constituye una respuesta a muchas necesidades específicas de ese trastorno y un camino de optimización de los servicios educativos en el resto del sistema educativo.

Podríamos decir que es el gran propósito del presente trabajo: ayudar a los educadores de los niveles básicos a entender a estos niños y adolescentes integrados en el aula regular, y descubrir con ellos mismos —los educadores— todas las mejoras,

los cambios que pueden aportar estas experiencias a su desempeño como docentes de niños “normales”.

Las experiencias tenidas hasta ahora han evidenciado que lo que en un tiempo fue teoría, ha cristalizado para los maestros que tuvieron el valor de emprender la aventura, en una realidad mucho más satisfactoria de lo planeado. Su perfil magisterial y el de sus alumnos se ha visto enriquecido hasta el momento, y estamos seguros, se seguirá viendo, en la medida en que tener un niño autista integrado en su salón de clases, los ha empujado a poner en juego todos los recursos de su creatividad e inteligencia, para conseguir el espacio de trabajo óptimo para la atención simultánea de ese niño con necesidades especiales y la del resto de sus alumnos, cada uno especial por diferente, único e irrepetible, y con necesidades obviamente únicas y especiales.

La estructura de este trabajo pretende dar una visión panorámica del desarrollo de esta experiencia educativa, acompañada de una reflexión pedagógica, que culmina con el análisis y conclusión sobre el aprendizaje derivado de la experiencia misma.

Hemos preferido no incluir en un capítulo aparte los aspectos del marco teórico referencial relativos a cada parte del trabajo, sino anexarlos en la medida en que ello ha sido necesario para iluminar el desarrollo de esta presentación.

Esperamos que lo que a continuación presentamos cumpla su propósito fundamental y entusiasme a muchos a llevar a cabo esta experiencia.

CONSIDERACIONES GENERALES.

Para ayudar a una mejor comprensión de este trabajo hemos creído conveniente hacer una serie de consideraciones de carácter general a nuestros lectores.

La aceptación del reto de llevar a cabo una experiencia de esta magnitud tuvo su origen en el deseo de dar continuidad a una labor comunitaria de 10 años llevada a cabo por una institución de asistencia privada, abocada desde su fundación a la atención de niños con síndromes autísticos.

Así mismo, ha respondido al deseo de proporcionar al maestro de jardín de niños y primaria de escuela regular, una herramienta de trabajo en el ejercicio docente que le sea de utilidad para cumplir su misión en forma óptima. Y ello, aún más, si tiene la oportunidad de llevar hasta sus últimas consecuencias su compromiso magisterial, aceptando entre sus alumnos a alguno con ésta o con parecida discapacidad.

Por ello se ha buscado en las formas de expresión del pensamiento y en el estilo del lenguaje, más la simplicidad que la formalidad, así como hacer especial énfasis en las dificultades que se afrontaron para la toma de decisiones con respecto a la investigación durante el desarrollo de la misma.

Uno de los criterios permanentes en dicha toma de decisiones fue considerar los fines didácticos de la experiencia y tener en la mira la posibilidad de proporcionar con este reporte escrito, un recurso de auto-capacitación para el docente de escuela regular con deseos de crecimiento y de superación en su labor educativa.

Con el fin de evitar posteriores confusiones en el uso de los términos, queremos aquí establecer una clara diferenciación entre lo que queremos denominar propósito de la investigación, objetivo de la investigación y objeto de estudio.

*** OBJETO DE ESTUDIO:**

En congruencia con el objetivo de la investigación, el niño y el adolescente con Trastornos Profundos en el Desarrollo (TPD) y su interacción con maestros, alumnos y directivos, dentro del entorno de la escuela regular se constituirán como nuestro objeto de estudio.

*** OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Determinar la importancia del 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.

*** PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Existe un principio fundamental de la investigación-acción que afirma que "el sujeto es su propio objeto de investigación", de donde la transformación de la realidad investigada supone la transformación del mismo investigador y la acción aparece vinculada a un tiempo a lo volitivo y lo cognitivo, constituyéndose así la percepción y la acción como un todo en proceso de estructuración permanente.

En base a este principio, nuestra investigación ha querido cumplir un doble propósito:

- El perfeccionamiento continuo de los equipos docentes que han intervenido en este trabajo de mejoramiento y

Ejemplos:

Mantiene un objeto y lo muestra a alguien " es mi abrigo ".

"acabado" cuando el maestro voltea y lo ve.

"arriba" (como si pudiera trepar en alguien como escalera).

"Juan empuja el camión" (apuntando a Juan que está empujando el camión).

DAR INFORMACIÓN

Cuando el niño cuenta a otra persona algo que no es obvio para aquella persona. Lo más probable es que esté reportando algo que pasó o sobre alguna actividad de él mismo que sucedió en el pasado o que espera que pase en el futuro.

Posiblemente también involucre la respuesta a la pregunta de alguien.

Ejemplos:

El niño dice: "anoche vi la televisión".

El niño pregunta: " ¿ Te gustan los chicharos? y la otra persona contesta " Sí".

El maestro pregunta: " ¿Dónde pusiste tu dinero?" y el niño señala el lugar donde lo puso.

BUSCAR INFORMACIÓN

El niño manifiesta a alguien el deseo de información o busca información.

Ejemplos:

" ¿Dónde pelota?"

" ¿Cuándo el recreo?"

El alumno busca un objeto o mira al maestro buscando la información

EXPRESAR SENTIMIENTOS

El alumno indica su sentimiento físico o emocional como le gusta o le disgusta.

Ejemplos:

Toma la mano del adulto y la pone en la parte de su propio cuerpo que le duele.

"enojado".

" duele estómago ".

RUTINAS SOCIALES

Ejemplos:

"Hola".

" Adiós".

"Gracias".

Para analizar las funciones comunicativas:

1. Asegúrese que todos los comportamientos comunicativos fueron con la intención de obtener un mensaje a través de otra persona.
2. Que todos los comportamientos tuvieron un propósito o función.
3. Señale la función de cada comportamiento.
4. Las categorías pueden ser cambiadas o divididas de acuerdo al alumno y

transformación de la realidad educativa de los niños y adolescentes con TPD.

- La publicación de una guía de trabajo confiable, basada en las experiencias de esos equipos, que ayude a los maestros que tengan la inquietud y el coraje de lanzarse a semejante aventura y estén dispuestos a comprometerse en la construcción de una escuela diferente que dé oportunidades a quienes la vida ha privado de un gran número de habilidades.

Deseamos sinceramente que este trabajo cumpla con su propósito y que evidencie el alcance de los objetivos propuestos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

I PARTE

DESCRIPCIÓN DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO

A) ANTECEDENTES. *Marco Histórico.1984-1994.*

1984-1986

Como resultado de la experiencia de algunas familias, un grupo de civiles (profesionistas la mayoría de ellos) fundó el Patronato para el Fomento de la Educación Especial, A.B.P. (PAFEDES) y la asociación civil: Fomento de Educación Especial, A.C. (FEEAC) con el objeto de dotar a la comunidad con información y servicios para sujetos con serios trastornos de comunicación y socialización debidos a discapacidades físicas o mentales. Este grupo de ingenieros, médicos y administradores reunieron la información existente respecto a la problemática de los sujetos de educación especial con problemas de comunicación y empezaron los trabajos de información y sensibilización de la comunidad. (FEEAC, 1984)

1985-1989

Ante la falta de servicios educativos por parte del sistema educativo público para sujetos con Trastornos Profundos en el Desarrollo (TPD) (Síndromes Autísticos, 1986), el Patronato y la Asociación Civil del mismo nombre, decidieron fundar y auspiciar

un Instituto de Desarrollo Infantil que al mismo tiempo que proporcionaba educación a los niños y sus familias, estudiara e investigara sobre dichos trastornos. El Instituto representó en esa época la única opción educativa para ellos en la región noreste del país.

El servicio educativo proporcionado en ese entonces continuó siendo para niños con problemas de comunicación debidos a discapacidades auditivas y con síndromes como el de Kanner (Autismo Infantil Precoz).

1989-1991

Ante la falta de centros que pudieran prestar servicios especiales para los sujetos con la problemática consecuencia de los trastornos autistas y ante el bombardeo informativo dentro del área metropolitana de Monterrey, acerca de la institución, la demanda de servicios llevó al Consejo Directivo del Patronato a tomar la decisión de dedicar todos sus recursos y centrar todos sus esfuerzos en la problemática del Autismo, convirtiendo de este modo al Instituto de Desarrollo Infantil "NUESTROS NIÑOS", en un centro especializado y exclusivo para niños con problemáticas autistas.

Se intensificó el estudio de las alternativas de atención para estos trastornos y se continuaron los diseños de programas y experiencias que habían sido empezadas durante el período anterior.

A partir de entonces, año con año eran revisados el currículo y las metodologías, sobre todo las derivadas de la teoría conductista, y se profundizaba en el estudio de los cambios sociales concernientes a la demanda de atención y respeto a los discapacitados en la región.

1992

Los servicios de Educación Especial en el Estado ya existen y se promulga la Ley de Integración Social de Discapacitados para el Estado de Nuevo León.

La Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública **S.E.P.** (en aquel entonces dependiente del Gobierno Federal) determina la oficialización del Instituto "NUESTROS NIÑOS" y asigna un equipo multidisciplinario para trabajar en coordinación con el personal docente del centro.

Meses más tarde, la responsabilidad del proyecto conjunto queda en manos de profesionales del mismo centro y éstos pasan a formar parte de la nómina de la **S.E.P.**

Se inicia en aquel momento:

- La capacitación de maestros de educación especial del sistema público, para la atención de niños autistas.
- La capacitación de los padres de familia como para-profesionales.
- La sensibilización de directivos y personal docente de algunos centros de educación especial, en vistas a la incorporación progresiva de niños autistas a dichos centros.

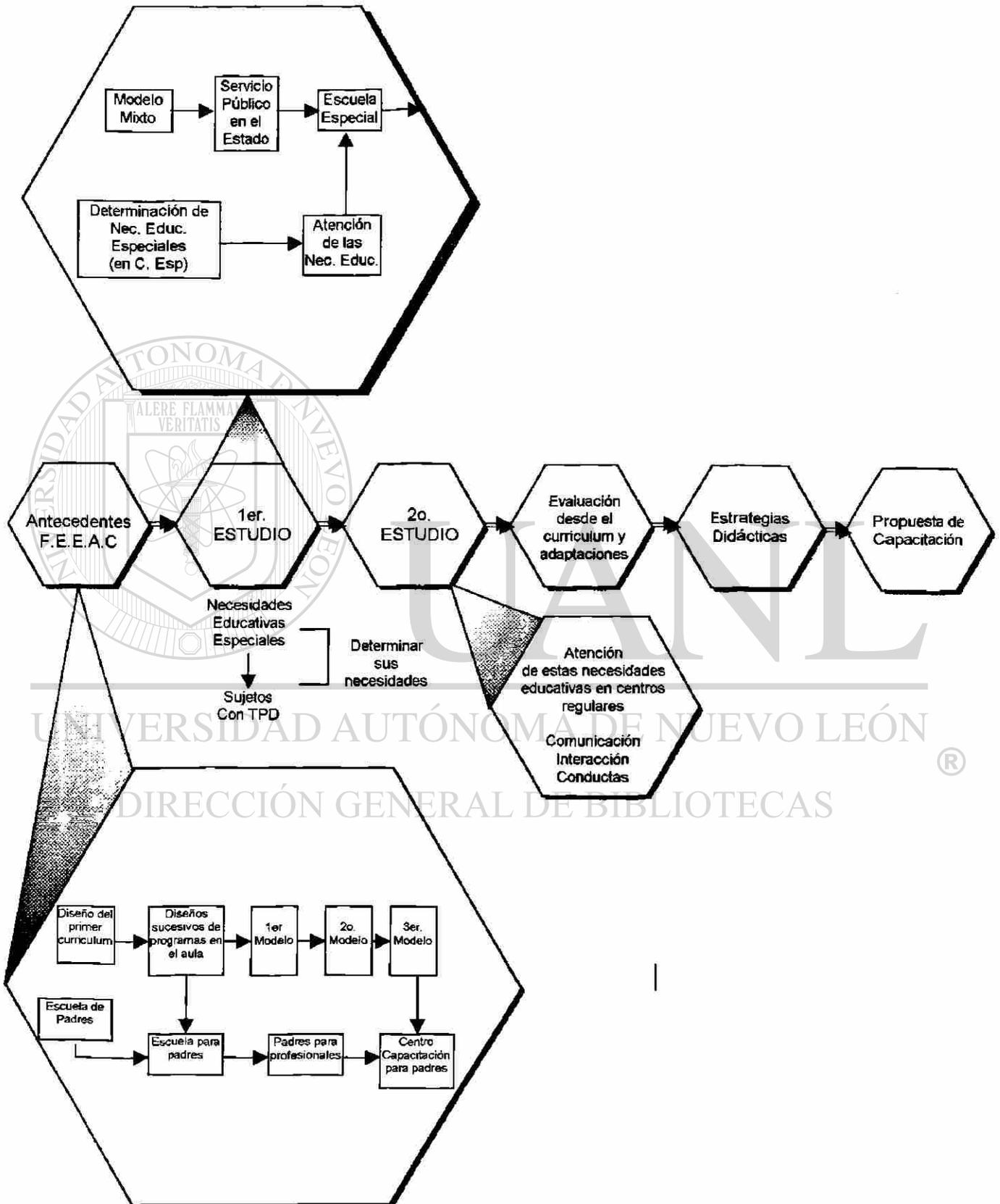
1993-1994

Se continúan acciones de capacitación de docentes y padres de familia y se inician las experiencias de integración de niños autistas a escuelas regulares.

Simultáneamente, se firma el acuerdo de descentralización del sistema educativo, que tiene como resultado la institución de una sola autoridad educativa para el estado de Nuevo León.

Las nuevas autoridades de educación especial comienzan a dar un serio y decidido apoyo al proyecto de integración de niños con trastornos severos y profundos en su desarrollo a escuelas regulares.

CICLO DE LA EXPERIENCIA



B) ANÁLISIS DEL CONTEXTO

1.- Ámbitos de un derecho

a) Movimiento de los discapacitados en Nuevo León. Surge una nueva cultura.

Como resultado de una reiterada experiencia frustrante, especialmente de los padres de los pequeños afectados por alguna discapacidad, surgieron en el Estado de Nuevo León durante la década de los setentas, una serie de organizaciones no gubernamentales, la mayoría de ellas asociaciones civiles, cuyo objetivo era dar respuesta a las necesidades de las familias en cuyo seno se desarrollaban niños con requerimientos especiales.

Cada una de esas instituciones, en forma independiente y autónoma, daba una respuesta de inconformidad ante la realidad de lo que la sociedad ofrecía en aquellos momentos a sus hijos: servicios discriminatorios, burocracia, deshumanización, falta de creatividad y de servicio en muchos de los profesionales supuestamente especializados, etc.

La reacción, que inicialmente fue aislada en el seno de esas instituciones, poco a poco fue adquiriendo un tinte comunitario. Comenzaron a establecerse relaciones entre los padres y miembros de otras instituciones. Se inició un diálogo e intercambio de experiencias entre quienes luchaban por su cuenta por la consecución de objetivos comunes.

Este movimiento llevó a una convergencia de esfuerzos que cristalizó en diciembre de 1989, con la fundación de TEMPLE, Instituto para la Promoción de los Minusválidos en Nuevo León, A.C., institución que congregó en sus inicios a las 43 principales

organizaciones dedicadas en el estado a la atención de personas discapacitadas en las diversas áreas del desarrollo personal.

TEMPLE, constituido como bloque de organizaciones, inició una lucha en favor de la atención de toda una diversidad de necesidades: el acceso a la educación, la salud, la rehabilitación, el transporte, la capacitación y el empleo, la recreación, el arte, la cultura y el deporte, y todas aquellas actividades que involucran la vida cotidiana de los seres humanos, y que estaban —y algunas siguen estando— vedadas a la mayoría de las personas discapacitadas.

Éstas comenzaron así a hacer oír su voz en medio de una comunidad un tanto indiferente, que reaccionó a su vez con la creación en febrero de 1992, del Consejo Estatal para la Integración de los Discapacitados, constituido por representantes de todas las instancias gubernamentales y privadas, involucradas en la solución de esa amplia gama de necesidades.

Dicho Consejo comenzó a reflejar la evolución registrada en los últimos años, durante los que las personas con discapacidad, sus familias y cada una de las instituciones que los congregaban, habían sido promotores y gestores del cambio. Ahora, unidos a los representantes del gobierno y de la sociedad que apoyaban su causa, comenzaban a vivir una nueva forma de trabajar, basada en la escucha, el compañerismo, el diálogo, el mutuo acuerdo, el esfuerzo y la negociación, actitudes todas que dieron como fruto la promulgación de la Ley de Integración Social de Discapacitados, en Octubre de 1992, la que surgió como un acto de justicia social en el Estado y se erigió como fundamento de una nueva cultura de respeto a las diferencias:

“Su objeto es regular las medidas tendientes a la resolución de los problemas que afectan a los discapacitados para

su completa realización personal y total integración social...” (Art. 1o.)

En el Capítulo III de esta ley, “Educación General y Especial”, se sientan las bases para la consolidación de un nuevo sistema educativo, de nuevas estrategias para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular, y de un compromiso renovado por elevar la calidad de la educación, tanto de los educandos especiales como del resto de los alumnos regulares.

b) Escuela Integradora.

Como consecuencia inmediata de este proceso de concientización, legislación y compromiso, ha surgido la necesidad de modificar la estructura de la escuela como había venido existiendo, para convertirla en una **escuela integradora** que ayude a llevar a los hechos el proclamado derecho a la educación en equidad e igualdad de circunstancias.

En el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica, publicados por la S.E.P. en 1993, ya se hablaba de algunos de los principios que sustentan esta nueva **escuela integradora** en la que se busca desarrollar una cultura de aceptación hacia las diferencias, mediante el fomento y práctica de los valores que llevan a un cambio de actitudes en todos los actores de la educación. Una escuela que, abierta a la diversidad, llegue a ser realmente una escuela para todos, “capaz de responder a las necesidades educativas de sus alumnos, adecuando sus recursos tanto materiales como metodológicos a las características, no sólo de los alumnos considerados de educación especial, sino también a las individualidades de cada

uno, reconociendo éstas y actuando conforme a ellas.”
(S.E.P. Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. 1993.)

Justamente era éste el tipo de escuela indispensable para abrir a los niños con síndromes autísticos, un espacio de integración y desarrollo, ya que ellos podrían encontrarse con oportunidades similares que el resto de sus compañeros, y con una multiplicidad de opciones, consecuencia de la flexibilidad de los planes y programas de estudio.

Las dos características antes mencionadas son las que suscitan los elementos de novedad que brindan la oportunidad de hacer vivencia dentro de la práctica educativa, ciertos valores que benefician en primer lugar a los alumnos regulares, y lógicamente a los que tienen necesidades educativas especiales.

Tal vez entre esos valores, uno de los más importantes es el respeto a la individualidad. El ser diferente, único, irrepetible, singular, es uno de los rasgos característicos de la persona humana.

La *escuela integradora* ha de concebirse como abierta a la diversidad, combatiendo la marginación propiciada por las diferencias individuales, más notables en los individuos especiales.

Este valor supera la concepción de la escuela que esperaba o pretendía tener un alumnado homogéneo. Los alumnos con discapacidades como el autismo infantil han devuelto a los educadores la conciencia de que cada niño, sin discapacidades o con ellas, es diferente, y no pueden esperarse de ellos reacciones o conductas, ni aprendizajes en serie.

Por ello, la escuela integradora recupera el valor del conocimiento personal de los alumnos, para tomar como punto de partida sus necesidades reales, evaluar sus posibilidades, y responder a la diversidad con formas de trabajo, actividades,

planes y programas flexibles, que aseguran la equidad en la oferta educativa y en las experiencias de aprendizaje.

El maestro se constituye como eje del cambio educativo con una transformación radical de su práctica docente, en la que “la competencia se transforma en colaboración, las actividades responden a necesidades e intereses, se buscan soluciones a problemas específicos, se consideran las experiencias y opiniones de todos, se fomenta el diálogo y la participación, se establecen funciones específicas, mas no especializadas, en el desarrollo de las acciones, se utiliza una diversidad de medios y se desarrollan la comunicación, el ambiente de respeto y confianza y los lazos de amistad y compañerismo...” (Unidad de Integración Educativa. Nuevo León. Hacia una escuela integradora. No. 1. 1995. pág.19)

Lógicamente, este tipo de escuela no nace por generación espontánea. Transformar una comunidad educativa implica aceptar y enfrentar una diversidad de retos. Al igual que sucede entre los seres humanos, no existen dos escuelas iguales. Cada grupo humano, conformado por sus miembros diferentes, constituye un ente colectivo único e irrepetible con necesidades, virtudes y problemáticas singulares.

Ante esta realidad, **sólo el análisis y la reflexión de la misma práctica educativa** ayudará a encontrar los caminos que faciliten el proceso de cambio.

c) Legislación.

Afortunadamente, la convergencia de esfuerzos por parte de personas e instituciones de que hablábamos al inicio de este capítulo no surgió en forma aislada dentro del Estado de Nuevo León, sino que forma parte de un movimiento mundial en el que se

ha despertado a una conciencia cada vez más profunda de los derechos y necesidades de los seres humanos con necesidades especiales, misma que ha fructificado en un número cada vez mayor de leyes, que constituyen el marco jurídico sobre el que se ha apoyado este movimiento de educación integradora.

Dada su extensión, sería pretender demasiado incluir aquí toda la legislación vigente sobre la que se sustenta esta investigación.

Presentaremos a continuación una selección de citas tomadas de los documentos más importantes que fundamentan la experiencia que hemos llevado a cabo.

*Ley Internacional "Los Derechos del Niño" O.N.U.
Septiembre 1990."*

"Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna...

El niño gozará de protección especial... dispondrá de oportunidades y servicios...para desarrollarse física... mental... social... y espiritualmente... en forma saludable y normal... en condiciones de libertad y dignidad...

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social...tiene derecho a crecer y desarrollarse en perfecta salud... derecho a una educación gratuita y obligatoria... derecho a vivienda adecuada... a cariño y comprensión... derecho a una educación que favorezca su cultura general... y a desarrollar sus aptitudes en condiciones de igualdad de oportunidades... El niño tiene derecho a recibir ayuda especial en caso de ser discapacitado..."

Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas. Salamanca, España. Junio 1994.

Art. 2.

“Creemos y proclamamos que: ...

- las personas con necesidades educativas especiales deberán tener acceso a las escuelas regulares que deberán integrarlos en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas regulares con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora, y lograr la educación para todos...”

Art. 3.

“Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- adoptar con carácter de ley o como política, el principio de educación integrada que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,

- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,

- fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planeación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,

- invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,

- garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras. “

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

1917.

Art. 3o.

“La educación que imparte el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...Contribuirá a la mejor convivencia humana... por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos...”

Ley General de Educación. Julio de 1993.

Art. 2o.

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional...”

Art. 7o. Fines.

“ I. Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas...”

Art. 41.

“ La educación especial está destinada a individuos con capacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.”

Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994.

“ 2.9.2. Acciones Principales.

Implantar opciones de atención a la demanda mediante la articulación de los servicios de la educación especial con la

regular, acercar la educación especial a la comunidad y detectar y atender oportunamente a la población que la requiere...”

Ley de Integración Social de Discapacitados. Monterrey, N.L. 1992.

Art. 22.

“De acuerdo con el resultado del diagnóstico, el discapacitado se integrará al sistema educativo general ordinario, recibiendo en su caso los programas de apoyo y recursos que la presente Ley señale.

Art. 24.

“La educación especial de los alumnos con posibilidades de integración se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo, mediante programas de apoyo, según las condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno, y se iniciarán tan pronto como requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicológico de cada sujeto, y no a criterios estrictamente cronológicos.”

Art. 25.

“La educación especial tenderá a la consecución de los siguientes objetivos:

I. La superación de las Deficiencias y de las consecuencias o secuelas derivadas de aquéllas.

II. El desarrollo de habilidades y aptitudes y la adquisición de conocimientos que le permitan al discapacitado la mayor autonomía posible.

III. El fomento y la promoción de todas las potencialidades del discapacitado para el desarrollo armónico de su personalidad.

IV. Desarrollar al máximo su capacidad de aprendizaje.

V. La incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita al discapacitado servirse a sí mismo, a la sociedad y autorrealizarse.

d) Secretaría de Educación Pública en el Estado de Nuevo León. (SENLE)

No nos es posible pasar a hacer una descripción de los centros y las aulas en que se ha llevado a cabo esta investigación, sin hacer una breve descripción del medio educativo en que se ha generado. Por ello, presentaremos los motivos y fuentes de la transición actual del sistema educativo de nuestro estado.

Motivos.

Educación Especial, al ser un servicio de apoyo a la Educación Básica, en el marco del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, se ha propuesto como misión: "Promover la integración de las personas con discapacidad y el desarrollo de aquellas con capacidades sobresalientes..."

México ha suscrito las declaraciones y acuerdos de la Organización de las Naciones Unidas, porque son congruentes con su marco político y jurídico, explicitado en la Constitución Mexicana.

Para garantizar la efectividad de esta misión y enriquecer las opciones educativas disponibles en la entidad, se ha generado la necesidad de investigación, reflexión, autocrítica y

reestructuración que conjugue y dé respuesta a los esfuerzos realizados por diferentes países del mundo, incluido el nuestro, y especialmente a la experiencia obtenida por los profesionistas de Nuevo León.

Fuentes.

El asistente del Secretario General de la O.N.U., Robert Muller, dirigiéndose a asesores de la educación en 1985, en la Conferencia sobre El Peligro de la Pérdida de la Herencia Cultural de los Pueblos dijo: “ A través de los tumultos, las divisiones y perplejidades de nuestro tiempo, la humanidad está encontrando, lentamente pero segura, los caminos... nuevos códigos de comportamiento que armonicen con todas las razas, naciones, religiones e ideologías. La formulación de estas nuevas éticas será el gran reto para la nueva generación...”

Este nuevo marco moral para la toma de decisiones en educación, sugiere alternativas para sistemas educativos y escuelas fundadas con una ética cooperativa.

En la Declaración de Principios de la UNESCO sobre educación especial, encontramos que dentro del contexto de la educación para todos, el ejercicio del derecho fundamental a la educación debe respetarse y establece que es el derecho a una educación adaptada a las necesidades de cada niño, independientemente de la magnitud de su deficiencia o necesidad particular. Habla también de una educación de calidad, en cuanto se ofrezcan posibilidades que garanticen:

- tener un sentimiento de participación y logro, en el grupo con el cual se recibe la educación
- adquirir una independencia creciente en el contexto en que se recibe dicha educación

- participar en la adopción de decisiones relativas a la elección de los programas educativos y aprender de este modo a defenderse a sí mismo

- Recibir la educación en contextos que reflejen una perspectiva ecológica, esto es, que involucren al conjunto de los recursos familiares y comunitarios.

Ya que el desarrollo del aprendizaje de los niños sólo puede comprenderse en relación con los ambientes en los que viven y aprenden, a saber, el hogar, la escuela y la comunidad. El reconocimiento de esta perspectiva ecológica significa renunciar definitivamente a los programas educativos centrados en las deficiencias.

En esta consulta se deja ver cómo se busca que no existan dos sistemas educativos separados sino que uno más amplio saque provecho de las modificaciones que se hagan al tratar de responder a necesidades específicas e individuales. De esta manera, el cometido de la educación especial se encuadra dentro del principio de la igualdad de oportunidades y del derecho a la educación.

Estas declaraciones, entre otros documentos, han sido algunas de las bases que han sustentado los cambios en las tendencias teóricas sobre las cuales la Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León ha iniciado una labor que podemos afirmar es líder en estos momentos en todo el territorio nacional.

2.- Centros Educativos Regulares

La investigación se realizó en ocho centros escolares regulares, tres de los cuales fueron Jardín de Niños y los cinco restantes pertenecientes al nivel de Primaria; dichos centros recibían ayuda de dos Unidades de Apoyo a Preescolar y cuatro Unidades de Apoyo a Primaria; cabe mencionar que una de éstas

últimas fue la que brindó el apoyo a uno de los Jardines de Niños, ya que en la zona correspondiente no se contaba con Unidad para Preescolar. Administrativamente, estos centros escolares pertenecen a Regiones diferentes y dentro del nivel de Educación Especial, las unidades participantes corresponden a cuatro zonas escolares.

Primer Centro Escolar: Escuela Primaria, de turno vespertino. Se encuentra localizada al noroeste del área metropolitana, dentro de una zona donde se entremezclan la actividad comercial y las áreas habitacionales. El edificio está construido en el área oeste de la manzana que ocupan los servicios educativos del área. Cerca de ésta se localiza otra escuela primaria pero particular y enfrente, hacia el norte, se encuentra una área que es utilizada como parque para prácticas deportivas. Hacia la parte sur se encuentra un templo Cristiano. Es una zona de mucho tráfico vehicular.

La escuela cuenta con los seis grados de Primaria, aunque su población está continuamente disminuyendo. Como la mayoría de las primarias públicas, cuentan con espacios techados para reuniones generales y actos cívicos, pero carecen de otro tipo de instalaciones, como sala de juntas, salón de proyecciones, etc. El mobiliario es bastante viejo y se encuentra en malas condiciones. Los salones carecen de armarios y de algunos otros apoyos como murales, frisos, etc.; el único recurso material es el pizarrón. La ventilación es adecuada, sin embargo dado que los patios son el terreno solamente desmontado, el problema del polvo y tierra es constante y dificulta muchas de las actividades que podrían realizarse en el suelo del salón.

La población que asiste a dicho centro normalmente es de los alrededores y puede ser considerada como una población económicamente baja.

Se trabaja con los libros de texto gratuitos, pero lamentablemente no se cuenta con apoyos y materiales didácticos que faciliten la acción docente.

El grupo de 2° año que formó parte de la muestra de nuestra investigación, contaba con 18 alumnos: 8 varones y 10 niñas.

La Unidad de Apoyo tiene su sede en la parte noreste de la misma manzana y cuenta con: director, trabajador social, maestro de apoyo, psicólogo y maestro de comunicación.

En el caso de este centro hubo rotación de los maestros de apoyo y comunicación debido a incapacidades médicas.

Segundo Centro Escolar. Escuela Primaria de turno vespertino. Este centro se encuentra en las orillas de la colonia Mirador de las Mitras, una zona exclusivamente residencial y con población de clase media-media y media-baja, aunque el alumnado que asiste no proviene en su totalidad de dicha colonia.

El edificio se encuentra en buenas condiciones y puede considerarse que se le ha estado dando mantenimiento, pero al igual que el centro anterior el patio es de tierra. Cuenta con los seis grados de primaria y el grupo que participó de este trabajo fue el de primer año con 48 alumnos, de edades que iban desde los cinco años hasta los siete años y medio. El mobiliario estaba en buenas condiciones (sillas individuales con espacio abajo para colocar los útiles escolares). En particular este grupo contó con mucho material didáctico, gracias a su maestra ya que todo era elaborado por ella misma.

La Unidad de Apoyo de este centro fue la misma del centro anterior, pero con otro maestro de apoyo.

La escuela no cuenta con espacios adicionales, como salas de juntas u otro tipo de salones para actividades audiovisuales o extra clase.

La escuela colinda con un jardín de niños al sur y con terrenos baldíos a los otros dos lados, al frente con las casas habitación. No existe problema de tráfico a los alrededores, pero si se dificulta el acceso por falta de transporte público cercano. El uso de un uniforme en este centro está perfectamente bien estipulado.

Tercer Centro Escolar. Escuela Primaria en turno vespertino y con una población total de 120 alumnos. Cuenta con seis grupos uno de cada grado de primaria y esta población podría decirse que en su mayoría son familias, hablando económicamente, de clase media baja y baja.

La escuela cuenta con recursos mínimos que no satisfacen las necesidades de niños integrados; de tal manera que para llevar a cabo el trabajo estos recursos fueron proporcionados por el personal de la Unidad de Apoyo.

El grupo en el que se trabajó fue en el de 1er. año de primaria, ubicado en un salón amplio pero en el que desafortunadamente las ventanas dan hacia una de las calles muy transitadas, de tal manera que el ruido, además de impedir la concentración en lo que se hace, distorsiona la audición, ya que ambas calles que lo rodean son igualmente transitadas.

Pertenece al municipio de Monterrey, y está ubicado en un cruce bastante peligroso.

El mobiliario son bancos duales, convencionales que no ayudan al trabajo interactivo.

El número de alumnos observados de este primer año fue de 18 alumnos, 9 niñas y 9 niños.

Esta escuela primaria cuenta con un equipo docente que sintió al alumno que observamos en nuestra investigación, como responsabilidad de toda la escuela y no de un solo maestro.

El patio es de tierra y a la hora del recreo no hay reglas y normas establecidas para dicho descanso que favorezcan la interacción entre los niños; sin embargo los maestros acudieron a supervisar algunas acciones y juegos dirigidos.

La escuela cuenta con una cooperativa la que es organizada por un maestro con ayuda de los alumnos de los grados superiores. Como casi en la mayoría de las escuelas, a los padres no se les permite el acceso, sino que tiene que ser autorizado por la directora, salvo en ocasiones como asambleas o juntas, entre otras.

Cabe resaltar que el alumno observado en este grupo era su segundo año en él y con la misma maestra.

Cuarto Centro Escolar: Escuela Primaria ubicada en el centro del municipio de Santa Catarina N.L. La escuela se divide en dos áreas laborando ambas en el turno matutino. En el área A se encuentran conviviendo alumnos de 1° a 3°, siendo un total de 200 y relacionándose con 10 maestros, incluyendo directivos que se encuentran en dicha área A; dentro de estos grupos, tres son de primer grado y uno de ellos formó parte de nuestra muestra. El grupo estuvo formado por 37 alumnos de los cuales 22 eran niños y 15 niñas.

Inicialmente el alumno formaba parte de otro grupo, pero éste fue cambiado debido a necesidades personales de la maestra inicial.

El patio de la sección A de la escuela es de tierra y los baños para los alumnos no se encuentran cercanos a los salones, sino al lado opuesto de los mismos, lo que implica que haya que atravesar en diagonal todo el patio para llegar a ellos. El mobiliario de esta escuela son, o bancos duales o sillas de paleta, están en mejores condiciones que en otras escuelas, pero aún así siguen fomentando la distribución tradicional de los niños dentro del salón de clases.

La población que asiste a esta escuela es muy variada, ya que puede uno encontrar alumnos de familias de comerciantes en una situación económica estable, hasta alumnos que carecen de lo indispensable, situación muy común en ese municipio. Sin embargo puede considerarse que atiende población de un nivel socio-cultural medio. La escuela diríamos que es una escuela integradora, que acepta todo tipo de alumnos sean cuales sean sus diferentes necesidades, y cuyos maestros fomentan la aceptación y el respeto.

Quinto Centro Escolar. Escuela Primaria ubicada en la colonia Adolfo López Mateos en Santa Catarina, N.L.

La escuela cuenta con 22 grupos con un promedio de 35 a 36 alumnos en cada uno, dando un total de alrededor de 780 alumnos. Su horario es matutino.

La colonia es una de las muchas colonias que se han ido fundando alrededor de los centros de trabajo y fábricas de este municipio, que puede ser considerado un patio industrial de la ciudad de Monterrey; de ahí que todos sus habitantes sean en su mayoría obreros u operarios en alguna de las industrias de alrededor.

El grupo participante de nuestro trabajo fue de 1er. grado de primaria, formado por 14 niñas y 17 niños.

Sexto Centro Escolar Jardín de Niños, ubicado en Emilio Carranza # 222 entre Morelos y Guerrero, en, San Pedro Garza García; esta es una zona urbana en este municipio y de mucho movimiento. Cuenta con todos los servicios primarios, un edificio en dos plantas; dos patios, uno de los cuales colinda con el patio de una secundaria; una Dirección con secretarial – (término usado dentro del mismo sistema educativo) – 6 salones de clase, un salón de cantos y juegos, cocina y comedor, así como con 4 baños para niños. En el patio trasero están colocados los juegos: subibajas, columpios, pasamanos, resbaladeros, cuerdas para trepar, puente colgante y una alberca de 6x4 mts.

El salón en el que participó el niño que forma parte de la muestra se encuentra en la segunda planta y podría considerarse amplio, de 8x10 mts.; cuenta con 5 mesas para trabajo de los niños y 30 sillas para un total de 26 alumnos.

El grupo contó con bastante material didáctico de apoyo así como con baños al lado del salón.

El personal del Jardín está formado por una Directora, seis maestras de grupo, una maestra de apoyo, dos intendentes, dos cocineras y dos maestras de estancia.

A este Jardín de niños asisten alumnos cuyas familias pertenecen a diferentes estratos socio-económicos, sin embargo es un Jardín en donde tanto el trato como la forma de trabajar iguala a todos, siendo muy difícil que las diferencias aparezcan.

Séptimo Centro Escolar este centro de preescolar está anclado al norte del Municipio de Monterrey, en la Colonia Moctezuma; dicha colonia puede ser ubicada según su estrato socio-económico en la clase baja-media; cuenta con los servicios de agua, luz, drenaje, gas, pavimentación, luz mercurial, teléfono, correo y servicios de recolección de basura, así como todo tipo de

pequeños comercios. Existen en el área un Centro de Salud de la S.S.A. y una escuela primaria, además del Jardín de niños. El servicio de transporte es bueno (dentro del tipo de servicio del área metropolitana) más cuatro rutas, rutas periféricas y rutas de peseras.

La organización del Jardín es completa, cuenta con 5 grupos (un primero, un segundo y tres terceros), el salón de usos múltiples, dirección, inspección y un amplio patio donde hay varios juegos.

El total de alumnos es de 149 lo que nos da un promedio de 25 a 30 niños por grupo; casi todos de ellos vecinos del centro escolar. La mayoría de los padres son jóvenes y en algunos de los casos ambos padres trabajan, motivo por el cual los niños son atendidos por sus respectivos abuelos.

La dinámica de esta comunidad es un cuanto apática, no se consigue fácilmente su participación; sin embargo existe disposición por parte de maestros y directivos para la atención de niños con necesidades educativas especiales y en el poco tiempo que el Jardín ha contado con el apoyo de los servicios de educación especial, ha integrado a 12 niños con necesidades muy significativas.

El grupo participante de la muestra fue el grupo de 3° "A" con 27 alumnos, acostumbrados a trabajar en equipos; el de nuestro niño fue un equipo formado por 7 miembros: 3 niñas y 4 niños; y nunca se presentaron situaciones de rechazo para el alumno de nuestro estudio ni por parte de los niños ni por parte del resto de la comunidad educativa.

Octavo Centro Escolar: Jardín de Niños prestándole servicios a familias de clase media en donde ambos padres trabajan; laborando en turno matutino se encuentra ubicado al

sureste de la ciudad en la colonia Florida dentro de una zona residencial y rodeado por jardines y un parque. El edificio se encuentra totalmente cercado.

El alumnado de 110, niños se encuentra distribuido en tres grupos, uno de los cuales es un segundo grado. El grupo participante de la muestra lo formaban 35 alumnos, de los cuales, 19 eran niñas y 16 niños.

El edificio se encuentra totalmente cercado y cuenta con tres salones, una dirección y baños

C) PLANTEAMIENTO SOBRE LA INVESTIGACIÓN.

En la búsqueda de nuevas perspectivas en la educación de niños con Trastornos Profundos en el Desarrollo (TPD), nos dimos cuenta que era necesario abordar simultáneamente aspectos que implicaban la comprensión del niño, de su necesidad educativa especial, de la problemática del contexto y la del maestro, que en la mayoría de los casos no poseía una capacitación específica y sólo contaba con información mínima o a veces nula, sobre una discapacidad tan específica como el autismo. Comprender estos cuatro aspectos a un mismo tiempo, sólo era posible si nos apoyábamos en un modelo de investigación que nos permitiera:

- partir del niño y no de la técnica educativa científicamente verificada.
- resolver el problema de relacionar la investigación con la práctica.

-comprender cómo los maestros y alumnos dan sentido a sus pensamientos, sentimientos y acciones y cómo el contexto del aula afecta a todos los que participan en ella.

Todo esto porque, quienes teníamos la experiencia de trabajar en la educación de estos niños, reconocíamos las diferencias individuales entre ellos y entre sus ambientes familiares, y nos dábamos cuenta de los muchos y complejos factores que determinaban sus habilidades o déficit de aprendizaje; y porque lo que nos interesaba, era ayudarlos a alcanzar una mejor calidad de vida dentro de un contexto determinado, y satisfacer dentro de ese contexto las necesidades específicas del sujeto.

En general buscábamos un modelo de investigación que nos enseñara el arte de utilizar los conocimientos disponibles para satisfacer y cumplir con las necesidades de cada niño en particular.

Con esta perspectiva y buscando:

- distinguir sin separar, sino observar y ver la realidad desde nuevos ángulos que nos permitan el preguntar con rigor pero sin limitaciones metodológicas (Marín, R., 1990)

- realizar una obra de síntesis y reflexión personal y de grupo, en una pluralidad de caminos,

optamos por el paradigma cualitativo, tomando de entre las diferentes alternativas que éste propone, lo que más nos favoreciera, para conjugar armónicamente la teoría y la práctica (Pérez, M., 1990), para que se acomodara mejor no sólo al fenómeno que queríamos investigar sino a nuestra realidad económica- administrativa.

Hubo necesidad de aprender a sistematizar y recordar que el que busca encuentra, siempre y cuando en esa búsqueda, no se pierda el respeto por esa realidad que tiene mucho que enseñar a todos aquellos que nos acercamos a ella con vocación, pasión y rigor (Marín, R., 1 990).

Las características más importantes de este modelo o enfoque "naturalista o cualitativo de investigación son según Pérez Serrano:

- Rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación mediante la recogida sistemática de datos susceptibles de categorización que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja, con el fin de dar lugar a un conocimiento válido según el objetivo de estudio que se ha planteado. El propósito de una investigación es importante, porque orienta la percepción de la realidad y juega un papel relevante en la formulación del problema o situación a investigar.
- Interés por comprender la realidad dentro de un contexto dado, por ello debe captarla como un todo unificado, no puede fragmentarse, no puede dividirse en variables dependientes e independientes. En este enfoque la realidad es holística, global y polifacética, tangible e intangible, dinámica y en continuo cambio, nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que en parte se crea.
- Tiene muy en cuenta la realidad social que rodea al individuo, así como la flexibilidad y movilidad inherentes a su personalidad. "No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas" (Guba, 1980).
- Se mide al hombre no por la cantidad de conocer, producir o crear, sino por su capacidad y respuesta a determinadas situaciones. En este sentido el método se adecua a los sujetos que hay que investigar, con la intención de respetar las características del sujeto como tal.
- Se aboga por "la pluralidad de métodos" para la comprensión racional de la realidad y la adopción de

estrategias de investigación específicas, singulares y propias de la acción humana y en su ámbito sociocultural. La pluralidad metodológica se utiliza con el fin de dar una mejor respuesta a la situación existente.

- Sirve como instrumento, de apoyo conceptual para formular hipótesis, definir el problema o diseñar futuras estrategias de intervención.
- Metodológicamente adopta y se acomoda a sus planteamientos epistemológicos. Se apoya en la observación participativa, el estudio de casos y la investigación- acción, como estrategias metodológicas.
- El enfoque naturalista, opta por tomar instrumentos de investigación flexibles, a través de un conocimiento tácito de la realidad, diseños abiertos y emergentes de las múltiples realidades interaccionantes. Igualmente su escenario será natural, estimulando o adaptándose a cualquier interferencia que proporciona la realidad social.
- La relación sujeto/objeto es de interacción, especialmente cuando el objeto de estudio es la persona humana. Podemos afirmar que frente a la independencia entre investigador/objeto en el paradigma racionalista, el análisis cualitativo sostiene la interrelación entre investigador/objeto, hasta tal punto que se influyen.

- En el aspecto axiológico, los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad, y la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural.
- No busca la generalización sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la causalidad sino la comprensión y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración de cada caso.

Consideramos que nuestro estudio es cualitativo porque tiene precisamente estas características.

Compartiendo con Pérez Serrano tuvimos que:

- Partir del supuesto de que ningún método es suficiente ni excluyente y sólo nos podremos aproximar un poco más a la verdad a través del empleo de métodos y técnicas variadas.

- Compartir con todo el grupo que trabajamos, un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo que implica explícitamente una metodología determinada.

- Entender que "el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas"... (Taylor y Bogdan, 1986).

-Acordar que por método entenderíamos el conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad.

Señalaremos como rasgos que definen a la metodología los que presentan Taylor y Bogdan (1986), citados en Pérez Serrano (1990) :

1.- la investigación cualitativa es inductiva. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.

2.- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

3.- los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.

4.- los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

5.- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez.

6.- los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en

que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

7.- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.

8.- Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio; ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado.

9.- La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento.

Conviene indicar que la metodología de tipo cualitativo presenta como rasgos peculiares la multiplicidad, de tal manera que permite extraer datos de la realidad con el fin de ser contrastados desde el prisma del método. Posibilita además, realizar exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabar información a través de fuentes diversas de modo que la circulación y la complementariedad metodológica permiten establecer procesos de exploración en espiral. De este modo se logra a través del proceso de triangulación llegar a contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diversas, sin perder la flexibilidad, rasgo que caracteriza a este tipo de investigación".

Fue precisamente esta flexibilidad la que nos permitía comprender y satisfacer las necesidades educativas especiales de nuestros alumnos, al mismo tiempo que nos capacitábamos en una área hasta ahora casi desconocida en nuestro país.

Sin embargo si queríamos que nuestro trabajo fuera considerado con bases teórico/formales era necesario un cambio de enfoque en cuanto a las necesidades educativas especiales: centraríamos la atención en todos los niños y no en un pequeño grupo con dificultades, que en nuestro caso vendrían a ser aquellos alumnos identificados con algún tipo de trastorno profundo en el desarrollo; fue por ello que consideramos sumamente valiosa la Guía para la Formación del Profesorado publicada por la UNESCO y titulada: "Necesidades Especiales en

el Aula”, en la que apoyamos nuestra propia concepción sobre tales necesidades.

Encontramos en ella dos enfoques diferentes para definir las dificultades que presentan los niños en el salón de clases:

- 1) Desde el punto de vista del alumno individual, las dificultades se definen según las características individuales de estos alumnos.
- 2) Desde el punto de vista curricular, las dificultades se definen según las tareas y actividades propuestas a los alumnos y las condiciones creadas en clase.

De acuerdo al primer enfoque la Educación Especial tiende a ser todo o nada: o se les separa y se forma un grupo especial, o permanecen en el aula regular sin ninguna consideración. Por otro lado, en algunos países se excluye de las escuelas a niños con ciertas discapacidades por considerarlas inadecuadas.

En los lugares en los que los profesores están tratando de aplicar un enfoque más flexible y optimista, se ha denominado a este enfoque el “punto de vista curricular”. El hecho de adoptar este punto de vista, nos ayudaría a entender a una variedad más amplia de alumnos, entre ellos a algunos de los que actualmente están excluidos de las aulas regulares.

Los supuestos en los que descansa este enfoque son cuatro:

- 1) *Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.*

Todos en cualquier momento de nuestra vida podemos experimentar **dificultades** de aprendizaje y esto no es necesariamente señal de que no se es capaz de aprender. Sólo es necesario preocuparse cuando estas dificultades son causa de angustia para nosotros, nuestros padres o para los profesores a la

hora de ofrecer alternativas y proporcionar apoyos de acceso al curriculum.

2) *Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente.*

Una dificultad de aprendizaje, en esta nueva forma de pensar, no depende sólo de las diferencias individuales, sino también es decisivo el desempeño del maestro. Éstas pueden sobrevivir a consecuencia de las decisiones tomadas, de las actividades que se proponen, de los recursos que se ofrecen y de la forma en que se organiza el aula.

3) *Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.*

Los alumnos que experimentan dificultades pueden proporcionar retroalimentación sobre las formas de enseñanza utilizadas dentro del aula y aportar ideas sobre cómo mejorarlas; estos cambios favorecerán no sólo a los alumnos especiales, sino a todos los del grupo.

4) *Los profesores deberán de gozar de apoyo cuando intenten cambiar su práctica.*

El asumir la responsabilidad de todos los alumnos no significa que no se puede solicitar ayuda o asesoramiento; además de que no hay métodos exclusivos de trabajo. Lo que necesitamos son criterios sobre la enseñanza y el aprendizaje que valoren el hecho de compartir experiencias, energía y recursos.

Este nuevo enfoque exige de las escuelas el apartarse de las nociones de categorías, protección y segregación, abordando formas de trabajo que den prioridad a la investigación, la colaboración y la superación.

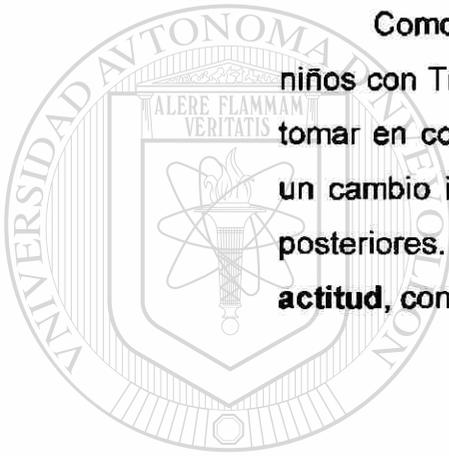
Para ser congruentes con el enfoque adoptado era necesario desarrollar algunos ensayos sobre los diferentes conceptos psicopedagógicos en los que nos apoyaríamos para

hacer inferencias que juzgáramos convenientes, así como a la hora de realizar la reconstrucción. Cuatro de estos ensayos creímos conveniente presentarlos a continuación y el otro forma parte del aprendizaje final de nuestra experiencia en este trabajo exploratorio.

EL APRENDIZAJE DE ACTITUDES: UN PILAR EN NUESTRO TRABAJO.

(1er. Ensayo)

Como fundamento del trabajo que llevamos a cabo entre los niños con Trastornos Profundos en el Desarrollo (TPD), hemos de tomar en consideración que cada aprendizaje da como resultado un cambio interior en la persona, que influye en sus elecciones posteriores. Ese nuevo estado interno al que definimos como **actitud**, condiciona los nuevos aprendizajes.



U A N L
OPCIONES

APRENDIZAJE → ESTADO INTERNO → ELECCIONES → DE
(Actitud) DE NUEVO LEÓN
APRENDIZAJE ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

De este modo, se crea una cadena en la que cada nueva opción de aprendizaje que hace el niño, fruto de las experiencias adquiridas, influye de forma dinámica sobre las nuevas situaciones de aprendizaje que se le presentan.

Aunque la mayoría de estos estados internos son resultado de aprendizajes no planeados de antemano, que surgen de manera casual, no por ello debemos dejar de considerar a las **actitudes** como un objeto de aprendizaje formal dentro del aula. Para ello es necesario reconocer tres aspectos diferentes que las

caracterizan: 1) *un aspecto cognitivo*, perteneciente a las ideas o proposiciones, 2) *un aspecto afectivo*, relacionado con la emoción o con el sentimiento y 3) *un aspecto conductual*, perteneciente a la predisposición o presteza para la acción. Lo anterior para que podamos hablar de un aprendizaje planeado de **actitudes**.

Es posible ejemplificar estos aspectos con la experiencia misma vivida por los alumnos regulares que han tenido compañeros con TPD. Cada uno de esos niños, en el *aspecto cognitivo* aprendió lo que es el derecho a ser diferente; en el *aspecto afectivo*, lo que es aceptarse unos a otros aunque sean diferentes y, en el *aspecto conductual*: el hecho de haber tenido un compañero con TPD en el aula los ha llevado al aprendizaje de una actitud de respeto.

Gagné (1979) dice a este respecto: "... muchas actitudes del ser humano son aprendidas como resultado de una serie de interacciones con otras personas y pueden ser adquiridas o modificadas repentinamente como resultado de una sola experiencia, o gradualmente, después de varios años, supuestamente como resultado de una serie acumulativa de experiencias." Este hecho, mencionado por Gagné, rebasa los límites del aula y provoca que la planeación del proceso de enseñanza sea más complejo de lo que aparece a simple vista, lo que ha constituido, a lo largo de la presente investigación, un reto para profundizar en la forma de planear el aprendizaje de aquellas **actitudes** que pueden ser fuerzas poderosas a lo largo del proceso de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales.

La planeación necesariamente implica el conocimiento del *proceso de adquisición o formación de actitudes* que en los seres humanos proviene tanto de la acumulación y selección de

experiencias, informaciones y vivencias, como de los efectos de diversos fenómenos de equilibrio o integración internos.

Existe una serie de variables que influyen en dicho proceso, como:

- el marco socio cultural en que se desarrolla la vida del alumno

- la identificación y percepción de las actitudes de logro y de sus objetos de referencia

- el clima en que se producen las interrelaciones con los objetos y las personas

- la clarificación o visibilidad de las actitudes valoradas en el grupo de referencia y de pertenencia (la congruencia entre ellos es un poderoso factor de facilitación)

- los valores y contenidos culturales

- las condiciones, contextos y modalidades en que se promueven los procesos de aprendizaje

- la experiencia acumulada

- las posibilidades de puesta en acción

- los tipos y variedad de repertorio de los refuerzos

que se utilicen

- las características de cada sujeto: rasgos de personalidad, sensibilidad, afectividad, etc.

De igual modo, la planeación debe tener a la vista el *proceso de ejecución de las actitudes adquiridas*, para el cual es necesario hacer referencia a recursos de medición y evaluación.

En los programas educativos, si se quiere establecer o cambiar una actitud, ésta debe identificarse como un resultado del aprendizaje y como un objetivo de la enseñanza, sin olvidar que la satisfacción de expectativas es un factor muy poderoso en el establecimiento de actitudes positivas.

IMPORTANCIA DEL CONCEPTO DE TRANSFERENCIA.

(2° Ensayo)

El análisis del concepto de transferencia nos lleva a considerarla como el resultado que, durante el proceso de aprendizaje, producen los conocimientos o destrezas previamente adquiridos, sobre los nuevos objetivos de aprendizaje. Para efectos del aprendizaje escolar, la importancia de la transferencia está en la influencia que el conocimiento previo adquirido por el alumno tiene sobre el aprendizaje nuevo, en el contexto de una secuencia continua. No se trata solamente de la capacidad para reconstruir detalles olvidados o reconocer fenómenos nuevos, sino además, para aprender y retener material correlativo, subordinado o combinatorio. Cuando se trata de disposición para el aprendizaje, la transferencia está en función del dominio de un cierto tipo de problema, así como de la experiencia con gran número de variantes, de ese problema.

Probablemente, lo más importante en el momento del aprendizaje, como punto de partida para la transferencia, sea la estructura de conocimientos y capacidades previos observados y evaluados a través de herramientas diseñadas específicamente como: PER-R, BERS, DTLA-4, etc. Si esa estructura no está disponible cuando al alumno se le presenta material de aprendizaje nuevo y altamente significativo, queda atrapado en la confusión. Para aquellos que tienen la capacidad de hacerlo, la única escapatoria es la memoria en momentos como el de una evaluación formal o un examen.

Para nosotros, maestros, la única meta a largo plazo de toda la actividad que llevamos a cabo en el salón de clases, es

justamente esa: que los niños adquirieran un cuerpo claro, estable y organizado de conocimientos, y llegar a conocer a nuestros alumnos de tal modo, que sepamos en qué grado dichos conocimientos han pasado a formar parte de su ser y están disponibles en forma de ideas claras, estables y correctamente discriminadas. Ausebel considera esta actividad un verdadero reto para los maestros cuando dice: "...de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente. "

Así pues, la transferencia en el aprendizaje escolar consiste principalmente en moldear la estructura de conocimientos que el niño tiene disponible, y manipular su contenido de tal manera, que las experiencias previas, verdaderamente asimiladas y hechas suyas, le faciliten en el mayor grado posible las experiencias de aprendizaje posteriores.

Dicha transferencia no ocurre de manera automática. Requiere del esfuerzo deliberado, intencionado; de apreciar las oportunidades que se presenten, aprovechándolas para aplicarlas en una situación de aprendizaje dada. La transferencia se facilita en la medida en que más se generaliza la experiencia y se propician oportunidades de aprender, en una variedad de situaciones tan amplia como sea posible.

Es importante recordar que la transferencia no se produce exclusivamente en el campo del conocimiento intelectual. Ella se presenta en casi todas las áreas de la conducta humana: en el aprendizaje de técnicas para solucionar problemas, en la adquisición de hábitos de estudio positivos, en las actitudes afectivas involucradas en ciertas circunstancias, o necesarias para determinados temas, destrezas o tareas de aprendizaje, en actitudes relacionadas con la personalidad, con tareas nuevas,

con la buena voluntad, la capacidad para improvisar, el arrojo, la confianza en sí mismo, etc.

Si bien es cierto, que este proceso de transferencia está presente en nuestros alumnos con problemas de aprendizaje como el autismo, dicho proceso no puede ser evaluado cuantitativamente; haciéndonos más difícil medir, qué tanto pueden distinguir y aprovechar nuevas oportunidades de poner en práctica lo aprendido.

Esta imposibilidad se convierte entonces, en el RETO que nuestra **observación cualitativa** ha de enfrentar, para determinar si las experiencias de aprendizaje anteriores han sido significativas, al mejorar su calidad de vida tanto individual como socialmente, y poder planear las experiencias de aprendizaje posteriores que debemos facilitar.

RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

(3er. Ensayo)

Con toda seguridad, todos aquellos que nos vemos involucrados en la práctica docente, en algún momento nos hemos preguntado acerca de la relación entre el desarrollo de la inteligencia y el proceso de aprendizaje que intentamos promover, sobre todo después de haber alcanzado una interpretación dinámica de la inteligencia, contrastante con aquellas que se tenían en el pasado, en términos de una capacidad o un conjunto de capacidades estáticas.

Algunos de los elementos que nos pueden llevar a encontrar cuáles son estas formas de relación, los hemos tomado del pensamiento de Piaget revisado en *The Journal of Research in Science Teaching*, 1964. Él considera el desarrollo como un

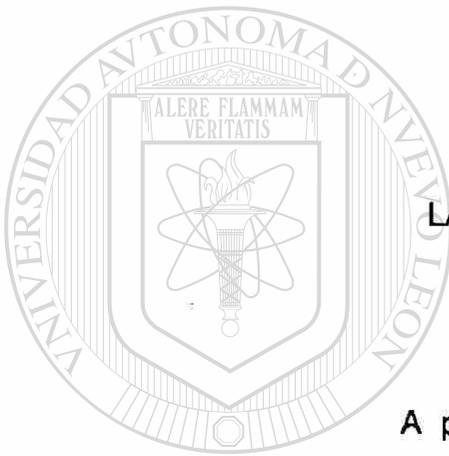
proceso esencial, donde cada elemento del aprendizaje se da como una función del desarrollo total. Para Piaget, el desarrollo explica el aprendizaje. En este esquema entonces, el aprendizaje está subordinado al desarrollo, y la relación fundamental que interviene en todo desarrollo y en todo aprendizaje no es una relación de asociación, sino más bien una relación de asimilación, una asimilación activa en donde el énfasis se coloca en la actividad del sujeto.

Otro aspecto importante es que ya no se puede continuar con una concepción de la inteligencia como capacidad unitaria, sino más bien considerarla en términos de las formas en que las personas representan y procesan la información. Esto nos lleva entonces a considerar el desarrollo de la inteligencia y de la capacidad de aprendizaje, en términos de estrategias de almacenamiento de la información y de acceso y recuperación de la información almacenada, de tal manera que, cuando el tratamiento educativo proporciona un soporte y dirección mínimos, la relación entre ambos, inteligencia general y aprendizaje, es alta, y por el contrario, cuando el tratamiento se basa en pautas previamente establecidas, en las que se proporciona el máximo de guía y orientación, esta relación disminuye.

De estas dos consideraciones podemos desprender una nueva forma de comprender las relaciones entre inteligencia y aprendizaje; ya no podemos identificarlos o relacionarlos en forma unidireccional (considerando a este último como requisito de la conducta inteligente, o bien, considerando a la inteligencia como un requisito o un condicionante del aprendizaje), más bien habrá que considerar una forma de relación bidireccional. Quizá incluso se pueda hablar de complementariedad.

Respondida nuestra pregunta inicial, podemos concluir con un tema relevante para nuestros trabajos de actualización y reestructuración.

Hemos de considerar a la inteligencia en relación a entornos del mundo real, relevantes para la vida cotidiana y en términos de su aplicación a la adaptación, modificación y selección de dichos entornos en forma organizada y planificada por el sujeto. Así, estaremos capacitados para enfrentarnos al mundo específico de nuestros alumnos con necesidades educativas especiales.



LA MOTIVACIÓN EN LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

(4° Ensayo)

A pesar de que existen las más diversas concepciones sobre el aprendizaje, en la mayor parte de ellas permanece la creencia en el principio del reforzamiento. Las dificultades de la práctica docente nos llevan en ocasiones a cuestionarnos sobre este aspecto ¿Puede realmente el aprendizaje ser reforzado? ¿De qué manera influyen la intención, la participación del yo y la actitud? ¿Puedo y debo o no controlar la atención? ¿Cómo hacerlo?

En la atención o concentración de la atención, y en la retención, influyen mecanismos neurológicos. Toda la información que entra al cerebro es proyectada en diferentes áreas que participan en la ejecución de una respuesta adecuada a esta información. Entre esas áreas se producen un gran número de conexiones.

El proceso ejecutivo de carácter neuromotor que se pone en marcha para dar esta respuesta adecuada, resulta en ocasiones tan complejo, y demanda de nuestros alumnos tal grado de atención, que dejan poco “espacio mental” para dedicarlo a descifrar lo que significa la información recibida para una determinada tarea que se les encomienda.

¿Qué hay en el contexto (próximo o lejano) que rodea a nuestros alumnos, que hace que la actividad que realizamos, resulte en determinados momentos motivante para unos y desmotivante para otros? ¿Existe alguna herramienta con la que se logre superar la desventaja biológica que acabamos de describir, y que constituye un impedimento para algunos de ellos?

Diversos testimonios indican que, aunque la motivación, es un factor muy importante que facilita el aprendizaje, no es de ninguna manera una condición indispensable para el mismo. Esto no implica, naturalmente, negar el hecho de que la motivación puede facilitar de modo importante el aprendizaje, siempre y cuando esté presente y sea operante.

Es evidente que existen muchas formas de estar presente y operar cambios. No profundizaremos aquí en cada una de ellas. Haremos sólo un rápido repaso de las que creemos pueden ayudarnos con nuestros alumnos con necesidades educativas especiales. Resaltan entre ellas la motivación del logro, evitar o reducir la ansiedad consecuencia del fracaso, la aprobación de una persona o grupo, el símbolo de status, las fuentes de autoestima, etc.

Es perfectamente natural que todas estas motivaciones, intrínsecas en ellos, sean mucho más fuertes que la motivación de aprender o saber más, dado que han vivido socialmente en una situación de marginación, y su necesidad de logro es más urgente.

Esta motivación de logro no es una variable unitaria. Consta de muchos factores, pero puede ser encaminada hacia el aprovechamiento que le asegure al individuo la aprobación de la persona o grupo con los cuales se identifica. Sin embargo, hemos de tener cuidado con este punto, ya que la falta de aprovechamiento o el fracaso académico, tendrá todas las propiedades aversivas del "castigo verdadero" y la persona puede cambiar como resultado de la experiencia previa.

Nos es legítimo suponer que el aprendizaje ocurre y se presenta en forma independiente a las respuestas de nuestros alumnos, si consideramos que implica la entrada y almacenamiento de información. Sin embargo, la única manera de conocer si el mencionado aprendizaje ocurrió, la tendremos al encontrar las condiciones apropiadas para que la motivación recupere y utilice dicha información mostrándola al producir alguna expresión del comportamiento.

¿Qué podemos hacer entonces para favorecer o proporcionar esas condiciones? Podríamos proponer como la "gran estrategia" o política de acción: **"nada que no venga al caso de las áreas de interés del campo psicológico de nuestros alumnos podrá ser integrado e incorporado significativa y eficientemente, a largo plazo, en su estructura cognoscitiva"**, ya que el "tener significado" formará parte de su fenómeno personal, y podrá lograrse cuando nuestro niño esté dispuesto a realizar los esfuerzos activos indispensables para integrar el material nuevo en su particular y singular marco de referencia o mundo interior, al que difícilmente y en raras ocasiones tendremos acceso.

No podemos aprender por ellos. Sólo podemos presentarles las ideas tan significativamente como sea posible, si queremos que la motivación resultante impulse el aprendizaje posterior.

Si convertimos esa necesidad de logro (satisfacción por lo hecho) en una meta, veremos que el aprendizaje no será amorfo y falta de dirección. De lo contrario tendremos la evidencia de que día a día hay una desilusión progresiva con respecto a la escuela (aunque en ella influyan factores ajenos a nosotros), y reflejaremos el fracaso de ésta en estimular y satisfacer los intereses de nuestros alumnos especiales.

Nuestras tácticas se han basado en el supuesto de que ellos, nuestros alumnos especiales, también están motivados por criterios, expectativas y refuerzos que se proporcionan a sí mismos, y no sólo por las sanciones externas impuestas por otros.

Lo cierto es que como profesores necesitamos una teoría más completa, que no restrinja la naturaleza humana y que reconozca la influencia de sistemas de autorregulación en los procesos educativos.

Las investigaciones hoy en día nos demuestran que el empleo sistemático de formas estructuradas de presentación de modelos entre compañeros puede convertirse en un recurso educativo de gran importancia.

La imitación de:

- conductas relativamente simples
- cercanas a su competencia cognitiva
- que reciban recompensa de otros
- presentadas por modelos atractivos
- en momentos en que ellos prestan una atención activa a esos modelos,

podrían llamarse las “condiciones favorables” que deberíamos proporcionar los maestros a cada uno de nuestros alumnos.

Simultáneamente al desarrollo de los ensayos anteriores sobre conceptos psicopedagógicos, vimos necesario unificar

criterios en cuanto a la concepción del autismo y de los trastornos profundos del desarrollo relacionados con éste, criterios que presentamos a continuación.

La teoría revisada pudo darnos una visión general del autismo ya que ésta abarcó desde un enfoque psicológico emocional hasta enfoques que lo consideran como una alteración neurológica; todos ellos coinciden en que la etiología del autismo aún es desconocida.

Originalmente Kanner, (primer investigador del “autismo”, por lo que se conoce también como “Síndrome de Kanner”) en 1943, tituló esta alteración en la conducta como “Trastornos de contacto autista afectivo”. Posteriormente, el mismo Kanner adoptó el término “autismo infantil precoz” debido a que pensaba que el alejamiento y el retraimiento social demostrado en los primeros años era la característica de mayor importancia. (Wing, L., 1985)

Kanner en un tiempo describió el autismo como “la manifestación posible más temprana de niñez esquizofrénica” y que nunca debía ser separado de ésta. Posteriormente, enfatizó la originalidad natural del autismo.

La asociación Psiquiátrica Americana en la tercera edición de su “Manual de Estadística y Diagnóstico” (DSM-III), al definir el autismo, sigue el modelo médico estándar. ***El autismo se considera ahora, un síndrome diagnosticado por la presencia de síntomas característicos y retardos en el desarrollo antes de los 30 meses.***

En el DSM-IV esta asociación identifica ahora un subgrupo específico de individuos con un desorden de empatía y déficit cognitivo, quienes tienen probabilidad de tener características estables durante su vida. En otras palabras, tendrán una descripción conductual estable o “fenotipo”. En este manual,

DSM-IV, al igual que el ICD-10 en Europa (sistema europeo para diagnóstico utilizado para enfermedades mentales) se identifica el síndrome de Asperger, el síndrome de Rett y el desorden de desintegración de la infancia (síndrome de Sélér) como entidades separadas. Estos dos sistemas para diagnóstico, el DSM-IV y el ICD-10 son sistemas comparables y concordantes en uso en todo el mundo.

En el simposium de neurobiología de autismo infantil, llevado a cabo en Noviembre de 1990, en Tokio, Japón, los investigadores Edward M. Ornitz, M.D., e Hiroshi Nourse refieren que el autismo es "un trastorno severo del desarrollo y del comportamiento."

Por su parte Ma. Paluszny (1987) escribe en su libro: *"este síndrome se caracterizaba por falta de relaciones sociales, carencia de habilidades para comunicarse y rituales compulsivos persistentes y resistentes al cambio"*.

Rutters M., Lockyer y Damasio afirman: *"el niño autista se caracteriza fundamentalmente por el déficit para establecer relaciones sociales normales, déficit en el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal, conductas ritualistas y compulsivas (resistencia al cambio, en la rutina y en el ambiente); déficit en la atención y la percepción (respuestas anormales a la estimulación auditiva, visual y vestibular), y trastornos del movimiento (movimientos estereotipados, anomalías en la marcha y en la postura)"*.

Whiuh (1990) considera y describe el cuadro clínico del autismo como único, que consiste en *"racimos particulares de sintomatología como alteraciones en relacionarse con las personas y en la respuesta con objetos, estos síntomas son elementos esenciales del síndrome del autismo"*.

Todos los especialistas confirman que el reconocimiento oportuno del autismo y su discriminación de otros problemas de desarrollo requieren atención a una cantidad de indicaciones sutiles. No es fácil detectar el autismo en un examen médico de rutina; en realidad, la mayoría de los casos los detectan los psicólogos o maestros que poseen un conocimiento de las características sociales importantes y la oportunidad de observar su desenvolvimiento social diario. Por lo que juzgamos de utilidad para todos nosotros, trabajadores de la educación, presentar aquí dichas características

Cada niño autista es un individuo, y en muchos aspectos, es diferente de otros con igual diagnóstico. En parte, esto se debe a que, este estado puede hallarse en grados que van de muy leve a muy severo, pero también, a que cada individuo tiene su personalidad propia, que de alguna manera, logra mostrarse a pesar de sus discapacidades.

Toda descripción tiene que ser una generalización, y muy pocos niños tienen todos los síntomas que se describirán. La mayoría de éstos cambian al crecer, puesto que los problemas pueden hacerse menos notables y algunas veces desaparecen totalmente. Sin embargo, los niños tienen un tipo especial de esquema, de conducta en común, especialmente en los primeros años de su niñez.

Las señales de motivación anormal para contacto interpersonal son particularmente importantes, y pueden escapar de la atención médica. Generalmente los padres están conscientes de que algo está mal, pero la evaluación clínica puede conducir a que se declare al niño como no autista después de una visita al hospital. Los instrumentos de observación que relacionan los resultados en cierta cantidad de sesiones y ambientes son muy

confiables. Como lo veremos, las manifestaciones del autismo en los años preescolares proporcionan una indicación sólida de que el diagnóstico temprano y la educación remedial son altamente deseables. La interacción social, la imitación, el juego y la comunicación no verbal, a lo que todos los padres son sensibles normalmente, son indicadores más confiables de un diagnóstico positivo antes de los cuatro años que una insistencia en la igualdad y preferencia por rutinas fijas. La frustración provocada por las dificultades en la comprensión social y problemas comunes en la conducta de todos los infantes, como los despliegues de irritabilidad, berrinches y daño a sí mismo, tienden a verse como anormalmente intensos y persistentes alrededor de los dos años y medio de edad en niños que después desarrollan un autismo inconfundible.

Mientras que la investigación reciente ha realizado algún progreso en la definición de los indicadores conductuales de que un niño tiene probabilidad de desarrollar autismo, es importante agregar, que el estudio más sistemático del desarrollo temprano ha puesto en duda muchas de las concepciones falsas referentes a la patogénesis del autismo y lo que serán sus primeras manifestaciones.

Ahora, el autismo es más difícil de entender que de reconocer. Conocemos características consistentes que son peculiares a la condición. Sin embargo, el autismo es complejo y raro. Supuestamente esta es la razón de que no se identifique hasta mucho después que las enfermedades mentales en los adultos.

La descripción de Kanner capturó las características aceptadas ahora para describir una anomalía coherente de desarrollo cerebral. El autismo es un defecto en el desarrollo psicológico que afecta directamente la forma en la que se perciben

las expresiones y acciones de otras personas. Esto está asociado con problemas en la comunicación expresiva, en la comprensión de los pensamientos de otras personas, y en el entendimiento del uso ordinario del lenguaje y los significados que otros dan por convención a las acciones y objetos. La falla cerebral causal también afecta las funciones básicas de la percepción, la coordinación motora, el pensamiento y el aprendizaje en diferentes grados.

Con los años, una dificultad ha sido la resistencia de los psiquiatras y psicólogos, no aceptan que un niño tan pequeño pueda desarrollar un desorden comparable con las perturbaciones mentales de algunos adultos. Se pensaba que los bebés no eran capaces de tener actividad mental representacional coordinada y no diferenciada en sus emociones. Por otro lado, el autismo es diferente de cualquier enfermedad psiquiátrica que se desarrolla en un adulto. Solo puede percibirse claramente como un desorden que surge en el desarrollo de un cerebro joven, al pasar por una fase crítica en el crecimiento mental.

Esto no, significa que cualquier etapa del desarrollo normal es autista, o que un niño normal desarrollará autismo si no recibe un cuidado maternal adecuadamente "constructivo" que forme una frontera para el ego del infante o su conciencia de sí mismo. Como se ha explicado, no hay 'fase autista normal'. El punto de vista de algunos psicoanalistas de que el autismo es una falla de diferenciación del yo, debida a un cuidado maternal frío y sin emoción en la infancia temprana, confunde la dirección de los efectos emocionales entre madre e hijo. Hay una falla en el principio motivacional que se desarrolla en el niño, que puede alterar seriamente a la madre e impedir su auto-confianza. Sin embargo, hay puntos en los que la confusión de las relaciones interpersonales de un niño autista y los síntomas de aislamiento o falta de contacto

en un adulto enfermo mentalmente, pueden tener similitudes importantes. Para comprenderlos necesitamos tener una concepción del sistema emocional que regula las relaciones y contactos en todas las etapas de la vida. Apoyar la conciencia mal definida del “yo” y del “otro” de un niño autista necesita dedicación especial, y el apoyo apropiado puede mejorar de manera importante la comunicación y el aprendizaje.

Los sistemas diagnósticos o descriptivos que hemos incluido en el ANEXO IX afirman que los niños autistas tienen una incapacidad primaria para percibir a otros como personas y concebir lo que puedan comunicar. Esto se comprende con más facilidad en la perspectiva del desarrollo normal, porque los niños normalmente tienen motivaciones explícitas y exigentes para comunicarse con otros y aprender de ellos. De nuevo, los instrumentos de diagnóstico más informativos y confiables, son los que examinan las formas en las que el niño utiliza objetos en el contexto de comunicación con otros objetos familiares. Registran el uso del objeto y las conductas interpersonales. Intentos recientes para identificar el autismo en edades menores tienden a confirmar que las anomalías son muy sutiles o no existen, de hecho muy difíciles de detectar antes de una edad de nueve meses. Al revisar la literatura, encontramos que,--- nueve a doce meses es la etapa en el desarrollo cuando un bebé cambia rápidamente con normalidad; en agilidad de inteligencia investigadora y en el manejo útil, constructivo de objetos, en memoria, y en la disposición para compartir experiencias y acciones con compañeros con la ayuda de una conducta temprana parecida al lenguaje, combinando vocalizaciones y ademanes. Hay nuevas demandas en atención selectiva, memoria y coordinación de acción, así como mayor participación con otras personas de sus intereses y propósitos.

Los niños autistas, en forma individual, difieren en su inteligencia, capacidad de aprendizaje y uso del lenguaje, pero todos son anormales en las formas en que se relacionan con otras personas. Es importante que su insensibilidad hacia los sentimientos de otras personas, propósitos y experiencias aparezca antes de que el niño tenga tres años de edad y después de una infancia temprana aparentemente casi normal. Esto es, el desarrollo de la mente del niño fracasa en el momento en el que la mayoría de los niños empiezan a ser extremadamente sensibles y a interesarse en las ideas y acciones de otras personas; igualmente cuando empieza el habla. Normalmente, este es el momento en el que la comunicación es más intensa y de compartir las imaginaciones y las formas habituales de hacer las cosas, es cuando se espera que los niños sean insaciablemente curiosos y llenos de fantasías con respecto a los significados en sus juegos, y quieren transmitir estas ideas a su lenguaje.

Los niños autistas responden a las emociones de otros y son, como se mencionó antes, capaces de formar relaciones afectivas, pero no muestran una disposición intensa por compartir y al jugar no fingen o actúan como otras personas, excepto en una forma ritual, ecológica (repeticiones de las palabras en forma de eco). Los niños autistas pueden imitar, pero lo hacen centrados en sí mismos o como un eco, sin la creatividad, humor y compañerismo que es tan notable en el juego ordinario de los bebés, y frecuentemente parecen no estar conscientes del propósito del lenguaje - como se manejan normalmente los significados, intenciones y creencias con él. No buscan fácilmente la atención de los adultos y responden deficientemente cuando se intenta forzarlos a prestar atención a los intereses y propósitos de otros. La comunicación con un niño autista normalmente requiere de una gran paciencia.

Una observación cuidadosa del niño autista y muchas pruebas de sus reacciones a los estímulos, han demostrado que tienen problemas característicos en cuanto a sus experiencias, y que exploran los objetos de manera diferente. Muestran peculiaridades de visión y audición. En algunos aspectos son hipersensibles e incapaces de ignorar experiencias adversas atendiendo a otras cosas, pero también muestran reacciones extrañas a estímulos y probablemente no noten las cosas que se espera sean de interés para un niño. Desarrollan hábitos sin sentido de auto-estimulación repetida, y tienden a temer la novedad y el cambio, aparentemente encontrándose abrumados por nuevas situaciones complejas. Estas características indican que hay problemas con la forma en la que el cerebro admite o selecciona estímulos - la inteligencia para investigar de los niños autistas es incoherente o distorsionada, comparada con la de niños de la misma edad no afectados. Las anomalías de percepción, atención y exploración indudablemente impiden el aprendizaje y el pensamiento de los niños autistas, con los patrones tradicionales a los que estamos acostumbrados a estudiar, conduciendo a una acumulación de discapacidad. Las anomalías que parecen desarrollar una inteligencia alta, generalmente lo hacen en áreas restringidas y especializadas que parecen practicarse mediante la capacidad inusual para concentrarse una y otra vez, en una actividad preferida, aislados de las otras personas.

Las dificultades perceptuales, de atención y cognitivas de los niños autistas, y su tendencia a protegerse a sí mismos repitiendo acciones familiares y formando relaciones extrañas con objetos, son de gran importancia para padres y maestros que buscan tener contacto y ayudar en el aprendizaje del niño, pero estas características no pueden verse como el núcleo del

145417

problema, y pueden no ser los aspectos que responderán mejor a la educación remedial.

Claramente también hay problemas con la generación de movimientos, especialmente los que un niño normal utilizaría eficientemente para comunicar sus sentimientos. Los niños autistas hacen ademanes extraños, aletean con las manos, pestañean, manipulan cosas. Pueden ser hiperactivos y generalmente tienen actividades rituales que no tienen sentido. Muchos tienen un cierto grado de debilidad motora y tienen retraso en sus indicadores motores. No usan el señalar comunicativamente y pueden no comprender los ademanes que otros usan para dirigir su atención. Las peculiaridades de percepción, los movimientos anormales espontáneos de los niños autistas indican algo sobre procesos cerebrales anormales, pero no son peculiares individualmente al autismo. Muchos desórdenes del cerebro joven, pueden asociarse con un exceso de movimientos involuntarios repetitivos.

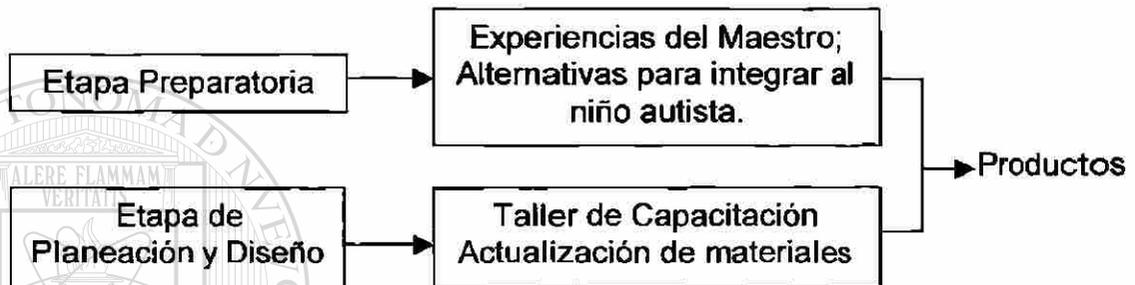
Los niños autistas no carecen de emociones. Pueden presentar reacciones fuertes e inquietantes a situaciones difíciles, frustrantes o atemorizantes y se inclinan a convertirse en problemas de inquietud y dificultades con el sueño. Por otro lado, normalmente tienen una mirada vacía y tienden a sonreír para sí mismos y no en reacción a los saludos de otros. Frecuentemente parecen carecer de curiosidad e iniciativa. Las repuestas afectivas las muestran a personas familiares y pueden disfrutar el juego y contacto corporal. El autismo parece combinar una motivación no balanceada para aprender los significados convencionales de los objetos con una defensa contra la complejidad y el cambio. La imaginación está encerrada por un deseo de igualdad y una conducta exploradora obsesiva.

Los estudios fascinantes de las formas en las que niños mayores, de alto funcionamiento o con fluidez verbal fracasan en la comprensión de las creencias de otras personas y lo que otros pueden imaginar con respecto a lo que otras personas piensan y saben, parecen aclarar desórdenes de desarrollo posterior, que pueden provenir del fracaso más profundo en el niño menor, sin lenguaje o con una conciencia distorsionada del lenguaje, para relacionarse directamente con otras personas. Niños autistas listos que pueden leer excepcionalmente bien, no comprenden bromas originales o metáforas y no pueden crear nuevas narrativas, con un ajuste del diálogo para las diferentes voces de los personajes. Sus 'lecturas' ocasionales, fluidas y expresivas de la actuación de los personajes generalmente serán reproducciones ecológicas de lo que han visto y oído hacer a otros; pueden repetirse con muy poca variación. A la mayoría de los niños autistas no se les puede examinar verbalmente (mediante entrevistas) ya que tienen un nivel de expresión de lenguaje y/o comprensión insuficiente, para que se les administre el material de la entrevista.

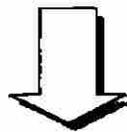
Hasta aquí hemos hecho una síntesis de lo que nos pareció más relevante en la definición y conceptualización del autismo, para todos aquellos que trabajaríamos en la integración de niños con este tipo de trastorno.

D) DESARROLLO METODOLÓGICO

El proyecto de investigación sobre la integración de niños con síndromes autistas a la escuela regular, se ha dado en nuestro Estado como un proceso que ha atravesado por diversas etapas. Presentamos a continuación un esquema que ayudará al lector a ubicar cada etapa con sus fases y a dar seguimiento a la descripción que haremos de cada una de ellas.



		Fases				
		Observación	Registro	Análisis	Interpretación	
Etapa de estudio	PERIODOS	1er	Ident. Problema	Cuestionario Guía Obs.	29/Ene 1a Reunión	Aspecto comunicativo es la llave
		2do	Aspecto Comunicativo	Guías de Observación Categorías	11/Abril 2da. Reunión	Las diferentes funciones com. más frecuentes
		3er	Cuales fun. son las mínimas indispensables	Guías	Reuniones de eq. y est. de casos	Continua reflexión sobre el acontecer del aula
		4o	Esta etapa necesitará otro año de profundización			



ETAPA DE RECOMENDACIONES

ETAPA COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA

1.- Etapa Preparatoria. Primer estudio.

Hubo una de preparación y otra de arranque. Las demás se describen en plural porque fueron reiterativas.

Es importante mencionar en este punto, que todo lo que ha sido posible llevar a cabo hasta el momento, se debe en gran medida a que, en esta etapa preliminar hubo un grupo de maestros de tres centros de educación especial del área metropolitana de Monterrey que, aun sin el recurso de una formación profesional especializada para la atención de autistas, tuvieron la disposición y el entusiasmo de aceptar el reto de una experiencia totalmente nueva; tal vez apasionante por desconocida, pero no por atractiva, menos retadora y demandante.

Con el fin de conocer la problemática a que estos maestros se habían enfrentado, se llevó a cabo un estudio entre ellos que reflejó, además de sus inquietudes y circunstancias adversas, las actitudes que estaban tomando ante el proyecto y sus retos, así como sus aportaciones personales.

De igual modo, ese estudio permitió comparar la realidad de su contexto particular con las descripciones del problema que se encuentran en los libros sobre autismo, para llegar a conclusiones y a tomar las mejores decisiones con respecto a los caminos y estrategias a seguir, considerando las propuestas y alternativas dadas por los mismos maestros.

El estudio a que nos referimos, fue realizado por pasantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Monterrey, asesorados por quien esto escribe, en tres instituciones especiales del área metropolitana de Monterrey (una del turno matutino y dos del turno vespertino).

Este trabajo que sirvió de fundamento a las siguientes etapas, se efectuó de septiembre de 1994 a julio de 1995.

2.- Etapa de Planeación y Diseño.

Una vez encaminada la experiencia piloto, y realizado el estudio sobre la misma, se consideró la viabilidad de incluirla como Proyecto de Investigación del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación en Nuevo León (SENL).

En cuanto fue recibida la aprobación y antes de llevar a cabo un diseño formal, de seleccionar una muestra y de unificar el marco con el que se trabajaría, se organizó un taller, cuyo objetivo sería comenzar la preparación de los posibles equipos técnicos participantes, y tomar decisiones acerca de un diseño inicial.

En ese taller se buscaba además, valorar el trabajo empírico llevado a cabo hasta el momento por los equipos técnicos participantes, hacer que las experiencias tenidas por ellos adquirieran un significado y estructura formal, y encontrar nuevos caminos para la formación tanto inicial como continua de los profesores participantes en la educación de los niños y jóvenes autistas.

Así mismo, se pretendía revisar objetivos, contenidos y el proceso educativo integral tanto de maestros como de alumnos, sentar las bases para el futuro análisis de la realidad mediante la observación, y continuar con la reflexión y estudio de procesos, acciones, comportamientos y actividades realizadas, para terminar con la elaboración de una Propuesta de Formación para los participantes de los equipos técnicos que respondiera a las necesidades y condiciones actuales de nuestro país. (Ver ANEXO 1: Diseño del Taller de Capacitación de Equipos Técnicos, Agosto 1996)

Se invitó a participar en el taller a todos los centros y equipos técnicos de las zonas escolares que tenían alumnos autistas inscritos en escuelas regulares, a algunos de los centros especiales participantes en la prueba piloto y en el primer estudio. No todos los centros respondieron a la invitación.

Debido a la falta de recursos económicos y a que la forma de organización administrativa implicaría la dedicación de tiempo extra y trabajo adicional, se juzgó conveniente permitir la participación voluntaria de los interesados, y con base en ella, hacer la selección de los equipos técnicos y de los centros con mayores posibilidades.

El taller tuvo una duración de 40 horas, en horario corrido, y fue organizado en el mes de agosto de 1996, en periodo de vacaciones, lo que implicó un esfuerzo adicional de los asistentes, quienes dieron su tiempo en forma voluntaria. Un factor determinante del éxito del taller y de la participación de los maestros, fue el interés de los supervisores de zona.

Los contenidos estudiados fueron prácticamente los marcos de referencia con los que se decidió trabajar en el estudio. Fue relevante el hecho de que varios de los equipos técnicos, ya estaban trabajando en la integración de niños con trastornos profundos en su desarrollo en el ambiente regular. La comunicación e intercambio de sus experiencias fueron los pilares en que se apoyó el primer diseño del estudio en cuestión. (Ver ANEXO 2: Diseño Inicial)

La preparación previa, de los integrantes de los diferentes equipos técnicos interesados en participar en el proyecto, era exclusivamente la proporcionada por sus estudios de Normal Básica y Normal de Educadoras, en el caso de los maestros regulares; estudios de Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje, Problemas de Aprendizaje, para los maestros de apoyo

y de comunicación; Psicología y Trabajo Social por lo que respecta a los otros miembros Paradocentes de los equipos técnicos. Ninguno de estos había tenido formación especializada, en el área de autismo, con anterioridad a los talleres iniciados en 1994.

3.- Etapa de Estudio.

3.1 Fase de Observación para la Identificación del Problema.

Se inició la etapa de observación y registro, de acuerdo al Diseño Inicial; conforme fueron surgiendo problemas y dificultades adicionales en el trabajo cotidiano se hicieron los ajustes y reformas necesarios a ese diseño, a través de reuniones del equipo.

Antes de comenzar el proceso de recolección de datos, se seleccionaron los niños que constituirían la muestra inicial; tomando en cuenta los siguientes criterios:

- a) El alumno debería tener diagnóstico previo de autismo por parte del sector médico.
- b) Presentar serios problemas en cuanto a su comunicación funcional.
- c) No provenir de Centros Educativos Especiales.
- d) Estar inscrito oficialmente en escuela regular.
- e) La escuela oficial debería contar con equipo de apoyo del Departamento de Educación Especial.
- f) La unidad de apoyo correspondiente debería contar con el equipo multidisciplinario completo: maestro de apoyo, maestro de comunicación, psicólogo y trabajador social.

Para la selección de los alumnos que conformarían la muestra se partió de un universo de 102 casos registrados en el Departamento de Educación Especial, formado por sujetos que iban desde los grados iniciales de jardín de niños hasta 5° año de primaria.

Acto seguido, surgieron los primeros problemas:

*Algunos de los centros regulares no autorizaron la entrada de los observadores a las aulas, ni el uso de registros tecnológicos.

*En ciertos casos, se hizo regresar a los niños a centros especiales, después de integrados en centros regulares, por decisión de los padres de familia.

*Otros niños fueron retirados de las escuelas pertenecientes al sistema público.

Los problemas anteriores dieron como resultado que de este universo sólo pudiéramos revisar 18 casos, que cumplían con los criterios antes mencionados. Sin embargo la muestra final quedó conformada por 8 casos debido a que solamente, los equipos multidisciplinarios de dichos casos fueron los que estuvieron de acuerdo en trabajar con el compromiso de seguir y cumplir con los procedimientos del proceso de investigación. Todos los problemas presentados, fueron registrados con el fin de dar pie a análisis y aprendizajes posteriores.

Al afectarse la muestra, se optó por dejar que los participantes en la misma surgieran de forma espontánea, sin aplicar ningún criterio externo de selección, salvo que los problemas de comunicación funcional estuvieran presentes.

Así, pasaron a integrarla 8 niños de ocho centros educativos: tres jardines de niños y cinco grupos de 1er. año de primaria. Los casos que quedaron, correspondieron a los equipos técnicos verdaderamente interesados en aprender.

Se procedió entonces a una primera fase de recolección general de datos, en la que se pretendía dar respuesta a una serie de cuestiones sobre la posibilidad de satisfacer las necesidades educativas especiales, de individuos con trastornos profundos del desarrollo dentro del aula regular, la validez de la teoría sobre la escuela para la diversidad, la evaluación desde el curriculum, el perfil del maestro, tipos de comunicación y estructura del aula, etc., temas todos enfocados a una clara identificación del problema.

La recolección de datos anterior fue hecha mediante una primera observación, para la cuál se usaron guías como la que se anexa. Estas guías se elaboraron para servir de apoyo a los observadores, y fueron acompañadas de orientaciones para la observación. (Ver ANEXO 3: Guía de Observación)

3.2. Fase de registro de las observaciones.

Para las primeras semanas de clases, dado que eran periodos críticos, el interés se enfocaba principalmente en comprender la dinámica del grupo en que había sido integrado el niño, así como en conocer:

- a) El establecimiento de rutinas.
- b) Las expectativas del maestro, los padres de familia, compañeros del niño, etc.
- c) La estructura del aula.
- d) El estilo de disciplina.
- e) Las formas de proporcionar información, instrucciones, órdenes, etc.

Otro elemento que interesaba observar en el transcurso de todo el año, era el registro, tanto de las conductas más representativas, como de las conductas que interfirieran en el aprendizaje. Si éstas eran previamente conocidas, había que

describir o informar si existía evaluación previa de ellas y las ventajas de conocerlas con anterioridad.

Igualmente, se debían describir los acontecimientos, procesos y fenómenos, así como los factores que influían en ellos. Los instrumentos usados fueron los siguientes: el Cuestionario para el Maestro de Grupo, y el documento: Orientaciones Generales para la Primera Recolección de Datos. (Ver ANEXO 4:)

3.3 Fase de Análisis de la Información.

Dentro del calendario propuesto en el diseño inicial, se había determinado llevar a cabo una primera reunión de análisis para seleccionar los focos y contextos de observación, durante el mes de noviembre (Ver ANEXO 2: Diseño Inicial)

Sin embargo, la serie de problemas e imprevistos que fueron surgiendo durante los meses de septiembre a noviembre, obligó a hacer ajustes en el diseño y calendario inicial, de tal manera que la reunión hubo de posponerse para el día 29 de enero.

El objetivo central de esa primera reunión era llevar a cabo un primer acercamiento entre los equipos técnicos para toma de decisiones y focalización de las unidades de observación.

La agenda de trabajo se organizó como sigue:

AGENDA DE TRABAJO.

Reunión 29 de enero de 1997.

8:00 - 8:20 Presentación

8:20 - 8:30 Qué vamos a hacer

8:30 - 8:50 Revisión de Proyecto

8:50 - 9:00 Qué se hizo

9:00 -10:00 Reflexión

10:00 - 10:15 Descanso

10:15 - 10:45 Continuación

10:45 - 11:30 Toma de decisiones

11:30 - 12:00 Ajustes y responsabilidades

En el primer momento de la reunión se dio a conocer a los participantes el esquema de la misma (Ver Hoja 1, ANEXO 3) y se procedió a cumplir los cinco pasos del programa.

1 y 2 .- Revisión rápida del Diseño y de las acciones realizadas.

Con el fin de ubicar a los equipos técnicos en el punto de partida del estudio, se hizo una revisión del Diseño Inicial, de los ajustes que había sido necesario hacer en el camino y de las estrategias que habían sufrido modificaciones.

Se revisó así mismo cuáles de las acciones programadas en la calendarización se habían cumplido, cuáles habían sufrido retraso y los motivos de éste; así mismo, cuáles no habían sido consideradas en la programación inicial y sin embargo, habían sido introducidas como respuesta a las necesidades de algunos de los equipos.

Los equipos por su parte, habían tenido reuniones individuales periódicas de revisión y retroalimentación con la asesora, cuyo fin había sido clarificar puntos como los siguientes:

* Importancia de un análisis profundo de la forma en que se presentaban y evolucionaban las conductas observadas, si éstas habían podido ser modificadas, así como los recursos empleados para ello.

* Recursos para la identificación de los diversos patrones de conducta, así como la verificación de los mismos en diversos momentos, situaciones y contextos.

* Análisis a nivel interno de los datos recopilados, para compartir los diversos puntos de vista de los integrantes del equipo técnico, que validaran lo observado y las acciones consecuentes.

* Selección de las formas de registro a usarse y de las formas de transcripción de los mismos.

* Intervención de las personas en los acontecimientos diarios, estructura de las tareas individuales, responsabilidades asumidas, políticas de acción y contextos creados por los miembros del equipo.

En este primer momento de la reunión se llevó a cabo el intercambio de las experiencias vividas por los equipos técnicos.

Es importante mencionar que lo registrado dependió en gran medida de las percepciones individuales de los equipos después del primer contacto con los casos, de lo estudiado durante el taller de agosto y de las revisiones realizadas durante el curso, de todo ello derivó la implantación de las acciones. En estos primeros registros se habían recopilado amplios segmentos de la vida en el aula sin filtrar la información de ninguna forma sistemática (sin formatos específicos, inferencias o cualquier tipo de interpretación).

El tercer momento de la reunión conduciría justamente a esta filtración sucesiva.

3.- Seleccionar patrones problema.

Para definir claramente los acontecimientos o patrones de conducta relevantes o de impacto, que habían sido representativos por su recurrencia, era necesario revisar en primer lugar cuándo y cómo se habían presentado.

Dicho conocimiento era esencial para decidir las nuevas unidades de observación del estudio, es decir, seleccionar en qué aspectos se centraría la nueva etapa de observación y recolección

de datos, así como identificar el o los aspectos en que se enfocaría el esfuerzo de los equipos. Podríamos decir que en este momento se llevó a cabo un ejercicio de cierre de foco, cuyos pasos pueden encontrarse esquematizados en la hoja 2 del ANEXO 3 y a continuación desglosamos de acuerdo a la guía que se proporcionó a los participantes en la reunión.

GUÍA PARA LA SELECCIÓN DE LOS PROBLEMAS RECURRENTE.

1. Identificación del problema.

Tenemos una idea de lo que hemos visto, y encontrado pero necesitamos ser muy claros, precisos y específicos.

2. Evaluar el impacto.

- ¿Con qué frecuencia ocurre este problema?
- ¿Qué tanto interrumpe, obstaculiza o bloquea la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es su relevancia?
- ¿Serían útiles otros datos para determinar su impacto?
- ¿Cómo podemos obtenerlos?

Concentrar aquí los esfuerzos de análisis para determinar la relevancia.

3. Describir cada problema.

Use las siguientes preguntas para ayudar a localizar (determinar límites) y describir (determinar términos y conceptos) las situaciones problema.

-¿Cuándo ocurre el problema?, ¿Cuándo no ocurre? Determinar qué proceso o procesos están implicados.

-¿Dónde ocurre o dónde se observó primero?, ¿Dónde no ocurrirá?

-¿Con menos frecuencia?

-¿Existen otros problemas que siempre ocurren conjuntamente con este problema?, ¿Podrían estar relacionados?, ¿Existen problemas que esperaba ver pero que no ve?

-¿Quién o quiénes tienden a intervenir con más frecuencia?

-¿Qué datos ya tenemos?

-¿Qué datos adicionales serían útiles?

-¿Qué nos dicen los datos acerca de la ocurrencia y relevancia de este problema?

-¿En qué categoría puede ser clasificado?

-¿Qué aspectos pueden ser determinados?

Preparar glosario para facilitar la comunicación.

4. Discutir las conclusiones.

-¿A los miembros del equipo les parecen útiles las conclusiones?

-¿Están de acuerdo con las conclusiones que alcanzaron acerca de la ocurrencia y relevancia del problema? Si no, ¿qué datos o reflexiones adicionales necesitan?

5. Llenar los formatos.

Vaciar la síntesis en las formas anexas.

DESCRIBIENDO PROBLEMAS			
Hoja de Trabajo			
Instrucciones: Llene una hoja para cada problema que el equipo identificó			
Describir un problema encontrado	¿Qué datos, información o registros adicionales necesitamos?		
	Posibles categorías que pueden derivarse		
¿Existen datos y registros que se puedan usar?			
	Términos y sinónimos de cada una de ellas		

El último punto del formato conducía a los equipos a la elaboración de sus propias definiciones operativas. Para orientar su trabajo, se les proporcionó el escrito orientador que a continuación reproducimos.

DEFINICIONES OPERATIVAS.

Una definición operativa describe lo que "algo" es y cómo éste debe medirse y registrarse.

Cada equipo debe discutir qué características tendrán los acontecimientos o conductas problema que van a considerarse y cómo las vamos a observar. La meta es obtener una definición en la que todos los miembros del equipo estén de acuerdo y que produzca resultados

consistentes sin importar quién haga los registros. El tener estas definiciones operativas es crítico para obtener datos útiles. Para serlo, éstos deben representar un consenso de los criterios que todo el mundo usará al estudiar y registrar el problema, los instrumentos que serán usados, etcétera.

Para coleccionar datos útiles debemos conocer precisamente lo que debemos observar y cómo registrarlo.

Para lograr definir, imagine o practique los procedimientos que usará. Discuta las similitudes y diferencias. Decida exactamente lo que cada uno va a observar, cómo lo registrará, lo diferente que puede ser algo y lo que puede aún contar como dato, quiénes, cuándo y así sucesivamente.

Si algo no resalta como lo mejor, escoja lo que todo el mundo esté de acuerdo en hacer.

Junto con los miembros de su equipo, haga prácticas, compare resultados, discuta diferencias y continúe hasta que haya un resultado.

Todas estas consideraciones son parte de una definición operativa.

(Algunas de las definiciones operativas elaboradas por los equipos se presentan en la hoja 3 del ANEXO 3)

La culminación de este momento de selección de los problemas recurrentes, se dio con la determinación del que sería el nuevo foco de observación y recolección de datos en el segundo período del estudio, el cual seguiría las mismas fases del primer período:

* Observación

* Registro

* Análisis de los datos

* Interpretación y nueva toma de decisiones.

Al término de este ejercicio se pasó a un cuarto momento.

4.- Determinar la forma de recopilación.

Como los maestros de escuelas regulares tenían mayor dificultad que los de escuelas especiales para registrar, se desarrollaron simultáneamente cuestionarios, guías de apoyo, etc. que favorecieran los registros retrospectivos.

También se consideró oportuno proporcionar orientaciones sobre la manera de llevar a cabo los registros tanto para los observadores, como para los miembros de equipos técnicos.

Los instrumentos de apoyo que se entregaron a los participantes aparecen en las hojas 4 a 8 del ANEXO 3.

Para el diseño de estos instrumentos de trabajo para el segundo período, se tomó como punto de partida el conjunto de decisiones y compromisos adquiridos como fruto de la fase de análisis e interpretación de los datos observados y recopilados, que tuvo su concreción en esa primera reunión efectuada el 29 de enero de 1997.

5.- Calendarizar.

El último momento de la reunión se dedicó a la determinación de los tiempos, lugares y personas que llevarían a cabo las diversas acciones propuestas, con el fin de cubrir los objetivos planeados y realizar la observación y recopilación de datos correspondiente al segundo período, antes de la segunda reunión de análisis e interpretación de información, a celebrarse el 11 de abril de 1997.

3.4 Fase de Interpretación de la Información.

Podríamos anotar que esta fase se llevó a cabo prácticamente en forma simultánea con la anterior, ya que, como hemos mencionado, producto de la reunión de enero, se determinó que el **ASPECTO COMUNICATIVO** sería la llave, el foco en el cual se centrarían las subsecuentes observaciones y registros para recopilación de información.

Tanto la Etapa de Recomendaciones, como la de Comunicación de Estrategias, a las que corresponderían los números 4 y 5 de este estudio, no se han llevado a cabo, pero

estaban diseñadas para realizarse mediante la misma estrategia propuesta para el estudio global; el motivo de esto fue el cambio de administración (y nuevo grupo político).

De acuerdo al consenso a que se llegara con la recopilación de las fases de interpretación de la información, se harían las recomendaciones de aquellas estrategias didácticas que hubieran resultado favorables durante el desarrollo de la experiencia. Esta presentación de estrategias se apoyaría en teoría, con los resultados de las interpretaciones e inferencias de los cuatro períodos que conformarían la Etapa de Estudio y que aún estaba en proceso de realización.

La etapa de Comunicación de Estrategias se vería concretada con la redacción y publicación de un Manual que se ubicaría dentro de los esquemas y de acuerdo con el Proyecto General de Estrategias Didácticas del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación en el Estado de Nuevo León, el cual sería presentado impreso, por la administración en turno.

Desafortunadamente para el equipo investigador hay decisiones administrativas que no están en nuestras manos pero que sin embargo si trascienden y afectan nuestro trabajo técnico, conduciendo a que casi todos los trabajos de estudio iniciados, quedarán guardados en los cajones de los archiveros.

El presente estudio es presentado por interés personal de la que escribe y sin ningún respaldo oficial por parte de la estructura educativa en la que se llevó a cabo el estudio.

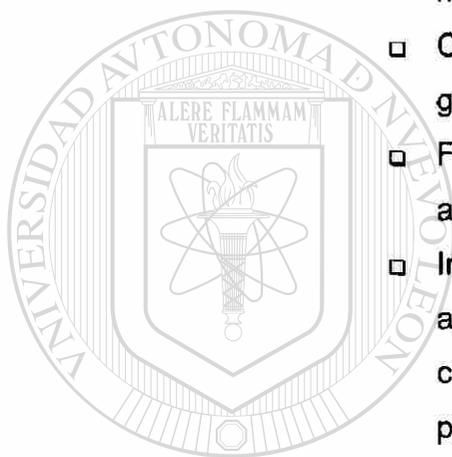
3.5 Problemas Operativos del Proyecto.

El desarrollo de investigaciones sobre nuestras propias prácticas educativas no ha sido ni está siendo objeto de un esfuerzo deliberado y sistemático de las instancias responsables,

que responda a la magnitud de los requerimientos del desarrollo y global de la población con necesidades educativas especiales.

En nuestra situación actual, en el nivel de Educación Especial (SENL), se advierten no sólo falta de orientación sino también poca coordinación en acciones, lo que nos llevó a encontrar dificultades como:

- ❑ Carecer del material bibliográfico de apoyo actualizado y traducido al Español, el cual tuvo que ser resuelto con aportaciones económicas de algunos maestros y traducciones de voluntarios.
- ❑ Carencia de recursos económicos para sufragar gastos de videos, fotografías, copias, etc.
- ❑ Falta de espacios físicos para las reuniones de análisis y debate.
- ❑ Imposibilidad para respetar la calendarización y las agendas preestablecidas en el diseño inicial, ante las continuas modificaciones a las actividades programadas para el nivel de Educación Especial.
- ❑ Ausencia de actitudes propicias para facilitar salidas y ajustes de horarios del personal involucrado en el estudio.
- ❑ Desinterés por parte de las autoridades para guiar la sistematización en el seguimiento de las estrategias desarrolladas e implantadas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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 él 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*)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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,... ¡déme 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 concebimos 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 el 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 el hacía por sentarse en mi regazo, y al no querer yo, el 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 brincar 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 anomalías del lenguaje son una característica central de ese déficit cognitivo.

Tercero: el trastorno del lenguaje no es el mismo que en la *disfasia*, 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 *disfasia* 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; 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

Quando 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.

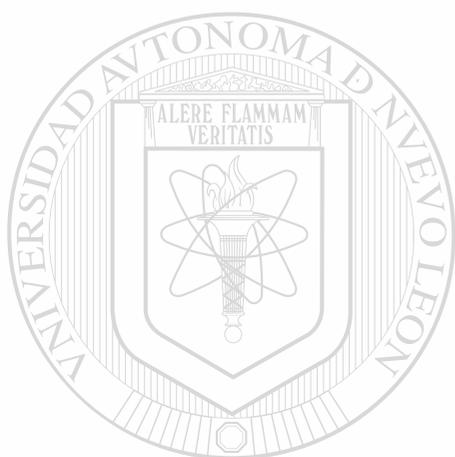
Consideramos entonces que el marco de colaboración debe incluir los siguientes aspectos:

- 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.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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.

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

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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

Quando 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.

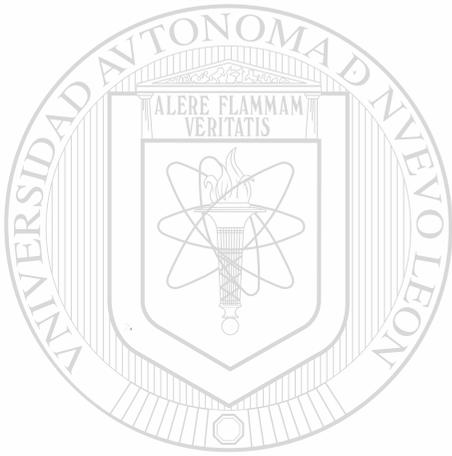
Consideramos entonces que el marco de colaboración debe incluir los siguientes aspectos:

- 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.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

□ 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 suplán 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

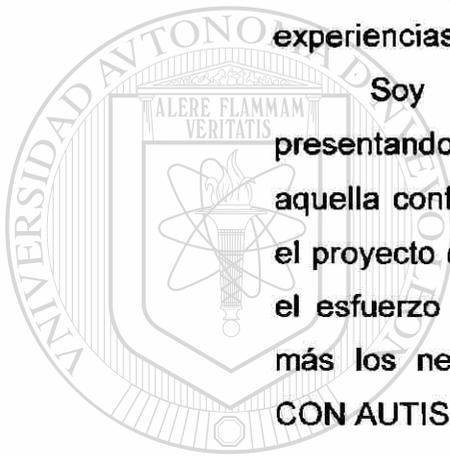
Este reporte, como ya lo dije anteriormente, está siendo presentado por iniciativa de quien escribe y sin respaldo administrativo ninguno, y me siento con una responsabilidad ética y una obligación cívica de hacer notar que el principal problema en las administraciones públicas, es que los responsables 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.**



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

APRENDIZAJE PERSONAL

COMUNICACIÓN

Tres grandes aprendizajes ha dejado en mi persona el desarrollo de este estudio exploratorio y la experiencia en general del trabajo realizado con alumnos con autismo y sus maestros.

En el camino entre cuando iniciamos y hoy que se presenta este reporte las alternativas propuestas de comunicación han supuesto, además de una eficaz opción para el desarrollo de las habilidades de nuestros alumnos, un permanente empuje hacia un profundo cambio de nuestras actitudes como profesionales, trasladándonos desde aquellas primeras opciones de pobre esperanza en cuanto a su progreso debido a sus graves trastornos causados por el autismo, para llegar a conseguir, a través de la educación, algún modo de comunicación, hasta las opciones optimistas y realistas de estos momentos en que nuestros alumnos atendidos mejoraron su calidad de vida.

En mis recorridos, entradas y salidas a las diferentes escuelas en las que se realizó el estudio, encontré coincidente este cambio de actitud que me llevó a entusiasmarme, de tal manera que encuentro muy enriquecedor, no sólo para la educación especial sino para la educación en general, el enfoque basado en la competencia y no en el déficit, en las habilidades y no en las debilidades de cualquier sujeto que aprende, en la fuerza optimista de la educación, como construcción de desarrollo, y no en el pesimista determinismo de cualquier debilidad, incapacidad o patología subyacente (Tamarit, J., 1990). Aprendí que enseñar habilidades de comunicación, no es tarea enfocada sólo a la persona con discapacidad, sino que ha de ir dirigida también a los posibles interlocutores de esa persona y al contexto

en el que dicha comunicación tenga lugar. Aprendizaje que he podido extender y generalizar incluso a la formación permanente o capacitación en los ámbitos laborales.

¿Hasta dónde hemos llegado y hasta dónde debimos o podemos llegar? No tengo la respuesta, pero si puedo asegurar que proporcionar a cada alumno un medio para expresar sus opciones y elecciones es parte de esta respuesta, ya que nuestro conocimiento para desarrollar sistemas comunicativos más eficaces, también tiene el potencial de desarrollarse; sobre todo, si nos mantenemos al frente de los avances, que puedan afectar al sistema de comunicación del alumnado e incorporar dichos avances, a la base de nuestro conocimiento actual.

MI aprendizaje más importante en este aspecto comunicativo, diría yo, fue haber encontrado que no **veíamos por los ojos de nuestro alumno** para determinar qué era lo que podría resultarle importante comunicar, qué podría tener sentido en su mundo, de qué manera se comunicaba ya con nosotros y los motivos de sus intentos de comunicación. Este error, aunque inicial, de implantar el habla y las habilidades del lenguaje antes que las habilidades de comunicación, de dar prioridad a la obediencia antes que a la expresión, de instaurar programas no funcionales, de cumplir con nuestro propio "programa" más que con el del alumno me ha ayudado a entender a todos mis alumnos, jóvenes y adultos, en escuela y en empresa y me ha ayudado a evitar errores similares, y mejorando la base de nuestros conocimientos actuales.

Hemos pasado un x número de años enseñando determinadas palabras y yo me pregunto, después de esta experiencia: ¿en su repertorio comunicativo será prioritario usarlas?, no creo estar segura, de ahí que hay que prestar atención al desarrollo vocal normal, pero sólo hasta cierto punto.

Los maestros y adultos hemos hablado estando de pie o andando o haciendo algo más; los alumnos sin embargo han de estar sentados con los pies en el suelo y las manos en el regazo para poder decir alguna palabra, porque es lo que llamamos “*prestar atención*”, cuando difícilmente logran la nuestra, porque no sabemos interpretar sus signos particulares, excepto si llegan a golpearse la cabeza. Me he llegado a cuestionar seriamente cuando estoy frente a uno de mis alumnos con ecolalia: quizá no me entienda, pero ¿y si sus constantes imitaciones no fueran otra cosa que intentar hacer algo para agradarme? ¿Cuánto tiempo tardaremos en “*leer*” estos signos como su forma de comunicación?. Quizá ellos no entiendan mi mundo y yo no entienda el de ellos; pero esto no quiere decir que ellos no sepan lo que está pasando en “*su mundo*”. No tienen mucho de que hablar, pero si tienen que decir a dónde van o lo que van hacer y nadie de nosotros les pregunta si les gusta, están cómodos o prefieren un trabajo diferente.

Estas y muchas otras inquietudes, han quedado grabadas en mi persona de tal manera que no sólo pienso en ellos sino en el respeto que debo a todo aquel que frente a mí está comunicando algo o interactuando conmigo.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

De igual manera han sido mis reflexiones y los aprendizajes en cuanto a la investigación educativa, solamente que en esta ocasión presentaré aquellas reflexiones que considero puedan llevar al que las lea, a una clara conciencia de lo mucho que se puede hacer en este campo, con tan sólo un cambio de actitud.

Los debates e intercambios me mostraron dos cosas: que el tema les interesaba vívidamente no sólo al maestro especialista

sino también al maestro regular de educación básica, y por otra parte, la falta de espacios en donde los maestros pudiéramos propiciar este tipo de debates no sólo con intenciones de investigación propiamente dicha. Es triste, pero es fácil corroborar la falta de interés administrativo por fortalecer una conciencia de la evolución histórica y del continuo proceso de búsqueda y de cambio que implica un respeto—y yo lo llamaría profundo respeto—, por la continuidad y el seguimiento de dicha búsqueda.

Lo anterior lo menciono porque considero que el trabajo realizado por este grupo de maestros, no fue cualquier esfuerzo de búsqueda de conocimientos o reflexión acerca de los hechos o problemas educativos, sino actividades que perseguían una finalidad intencionada y en forma sistemática que puede ser considerada de acuerdo con el pensamiento de Pablo Latapí (1993) respecto de la investigación educativa.

Si considero en conjunto todos los esfuerzos de investigación que se hacen en el sector público el panorama es complejo y extremadamente variado; pero, no es mi intención hablar de esta problemática sino solamente hacer ver que seguimos siendo una base institucional débil e incipiente en relación con las necesidades de desarrollo educativo en el país; y lamentablemente el desarrollo de una base institucional de investigación educativa, no ha sido ni está siendo objeto de un esfuerzo deliberado y sistemático por parte de las autoridades e instancias responsables en nuestro estado en la presente administración; por todo esto creo que no podremos responder a la magnitud de los requerimientos de atención de alumnos como los de nuestro estudio, cuando difícilmente responderemos a los requerimientos del desarrollo educativo y global de nuestros alumnos llamados “normales”.

RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Aprendí que un cambio de política no necesariamente es un cambio de práctica.

La mayoría de las innovaciones han ido dirigidas a objetivos cognoscitivos/académicos en vez de objetivos de avance personal/social. Pienso que esto se debe a que los primeros son más concretos, se implantan y se miden con más facilidad y, probablemente, son más elitistas (académicos) en sus consecuencias.

Vi cuan difícil es que las actitudes y habilidades individuales, interpersonales y sociales adecuadas para una sociedad justa, democrática y equitativa reciban atención en la puesta en práctica de los planes y programas.

Encontré que la naturaleza de los cambios, debe examinarse de acuerdo con valores, objetivos y acontecimientos específicos y de las consecuencias que se derivan en situaciones concretas. Que todo cambio o innovación dentro del aula no es un fin en sí mismo; sino que debemos empeñarnos en encontrarles el significado con una evaluación de innovaciones específicas y, a la vez, ser cautelosos con aquellas que no tienen sentido.

Por último, trabajar con este tipo de alumnos me llevó a entender que hay que encontrar cambios que afecten la cultura y la estructura de la escuela, con la consiguiente reestructuración de los papeles y la reorganización de responsabilidades, incluyendo las de los estudiantes y los padres de familia.

Aprendí que este es el "VERDADERO DESAFÍO".

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M., (1994). *Necesidades Especiales en el Aula*. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Ediciones UNESCO-Narcea, S. A. De Ediciones.

Anderson, Chitwood & Hayden, (1990). *Negotiating The Special Education Maze. A Guide for Parents and Teachers*. U.S.A.: Woodbine House.

Andis, K., Brookhiser, J., Dairymple, N., Flanders, D., Lucas, J., & McLaughlin, J. (1988). *Teaching Community Skills and Behaviors*. To Students with Autism or Related Problems of Communication and Social Interaction. Indiana: Indiana Resource center for Autism. Institute for the Study of Developmental Disabilities at Indiana University.

Ayres, J., (1994). *Sensory integration and the child*. L. A. Calif.: Publisher Western Psychological Services.

Baker, B. Brightman, A. (1989). *Steps to Independence- A Skills Treaining Guide for Parents and Teachers of Children with Special Needs*. Baltimore, Mary Land: Paul-Brookes Publishing Co.

Baker, B., Murphy D., (1978). *¿Cómo Enseñar a mi Hijo?* Madrid: Pablo del Río Editor.

Bartak, L., y Rutter, M., (1976). *Differences between mentally retarded and normally intelligent autistic children*. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia.

Bartak, L., y Pickering, G., (1976). *Aims and methods of teaching*. En M. P. Everard (Ed.) An approach to teaching autistic children, Oxford: Pergamon Press.

Broderick, M., Chazan, D., Lawrence, S., Hasop, P., & Stames, A., (1988) *For a teachers about Teaching*. West Rutlon : Harvard Educational Service. Reprint Serienazo Dmmen, Inc.

Brussel y Cantzlaar, *Diccionario de Psiquiatría*. México: C.e.c.s.a.

Calderón, R., (1990). *El Niño con Disfunción Cerebral*. México: Noriega Limusa.

Canal, R., Crespo, M., Pérez P., Sanz, T., y Verdugo M. (1993). *El Autismo 50 años despues de Kanner*. Salamanca: Ediciones Amarú.

Casanova, M. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla

Casanova, M. (1995). *Tendencias actuales*. Cuadernos de Pedagogía 235. Barcelona: Editorial Fontalba. Págs. 8-11

Colás, P., Buendía, L., (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Coll, C., (1992). *Pedagogía y Currículo*. México: Editorial Paidós Mexicana.

Conalite, (1991). *Perfiles de Desempeño para Preescolar*. Serie Modernización Educativa Primaria y Secundaria. México: SEP

Conalite, (1991). *Hacia un Nuevo Modelo Educativo*. Cuadernos educativos. México: SEP

Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca España 10 de junio 1994. (Memorias)

Contreras, J., (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Ediciones Ahal, S. A.

Christoff, C. & Masfield, J., (1984). *A New Look at Parenting Special Children*. Things we have learned along the way. U.S.A.: Daviesand Chistoff .

Damasio, A., & Maurer, R., (1978). *A Neurological Model for Chidhood Autism*. U.S.A.: Arch Neurol.

Darlymple, N., (1983, 1987, 1991). *Cómo Ayudar a las Personas con Autismo a Manejar su Comportamiento*. Indiana: Indiana University.

Datlow, M., (1990). *Autism and Life in The Community*. Successful interventions for Behavioral Challenges. Baltimore, Maryland: Paul-H-Brookes Publishing Co.

DIF, Nuevo León. (1992). *Ley de Integración Social de Discapacitados*. Serie Documentos /12. Monterrey, N. L.: DIF.

Durán, E., (1988). *Teaching the Moderately and Severely Handicapped Students and Autistic Adolescent*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

Freire, P., (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores, S.A.

Frith, U., (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. Great Britain: Cambridge University Press.

Frith, U., (1991). *Autismo*. España: Alianza Editorial.

Frith, U., (1989). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza

Gagné, R., (1979). *Actitudes. Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.

Garanto, J., (1990). *El Autismo, Aproximaciones Nosográfico-Descriptivas u apuntes Agógicos*. Barcelona: Herdes.

García, S., y Vanella, L. *Normas y Valores en el Salón de Clase*. México: El siglo XXI Editores.

Gargiulo, R., (1991). *Aprendizaje Constructivista de Conceptos*. Buenos Aires: Ediciones Braga, S. A.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Grandin, T., (1986). *Emergence*. Labeled Autistic. U.S.A.: Arena Press.

Groden, G., & Baron, M., (1988). *Autism -strategies for change – A Comprehensive Approach to the Education and Treatment of Children with Autism and Related Disorders*. New York: Gardner Press.

Habermas J., (1973). *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press. Traducción: Ed. Castellana en Tecnos.

Harris, S., & Handleman, J., (1994). *Preschool Education Programs for Children with Autism*. Austin, Tx.: Pro-Ed.

Herrero N., Noblejas, Sterner, L., (1993). *El acceso de los alumnos con autismo al*

currículo ordinario. Salamanca: Amarú.

Jiménez, P., Compilador, (1985). *Diagnóstico y Tratamiento del Autismo Infantil*. Actas de las Jornadas organizadas por la Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: UAB

Journal of Autism and Developmental Disorders. Volume 18, March 1988. New York: Plenum Press.

Kincheloe, J., (1991). *Teachers as Researchers*. Qualitative Inquiry or a Path to Empowerment. U.S.A.: The Palmer Press.

Lindberg, B., *Understanding Rett Syndrome. A Practical Guide for Parents, Teachers and Therapists*. Kirkland, Wa.: Hogrefe & Huber Publishers.

Madley, D., Mitzel, H., (1963). *Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation*. Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally.

Massobrio, V., Rodríguez, A., (1991). *Literatura Infantil y Educación para la Paz*. Ediciones Braga, S. A.

McGee, J., Menolascino, F., Hobbs, D., y Menousek, (1987). *Gentle Teaching*. A Non-Aversive Approach to Helping persons with mental Retardation. New York: Human Sciences Inc.

Meltzer D. y otros, (1984). *Exploración del Autismo*. Buenos Aires: Paidós Psiquiatría.

Mesibov, G., & Schopler, E., (1990). Volume IV, *Adolescent an Adult Psychoeducational Profile (PEP)*. Austin, Tx.: Pro-Ed

Mesibov, G., Schopler, E., Schaffer B., & Landrus, R., (1988). Volume III, *Teaching Activities for Autistic Children*. Austin, Tx.: Pro-Ed.

Newcomer, P., (1987). *Como enseñar a los niños perturbados*. Historia, Diagnóstico y Terapia. México: Fondo de Cultura Económica.

Oneill, R., Homer, R., Albin, R., Storey, K., Sprague, J., (1990). *Functional Analysis of Problem Behavior*. A Practical Assessment Guide. Pacific Grove California: Brooks/Gole Publishing Company.

ONU, UNESCO, (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. Sobre Necesidades educativas especiales.

Orrea E., (1991). *Manual de Técnicas y Recursos Didácticos para Maestros*. Buenos Aires: Ediciones Braga, S. A.

Paluszny, M., (1987). *Autismo*. Guía Práctica para Padres y Profesionales. México: Editorial Trillas.

Peck, Ch., Odom, S., & Bricker, D., (1993). *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs*. Ecological Perspectives on Research and Implementation. Baltimore: Paul-H-Brookes Publishing Co.

Pérez, A. (1988). *Aprendizaje, desarrollo y enseñanza*. Lecturas de aprendizaje y enseñanza. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, G., (1990). *Investigación-Acción*. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.

Pérez, S., (1991). *El diagnóstico de la Situación Educativa*. Buenos Aires: Ediciones Braga, S. A.

Piaget, J., (1937). *La construction du reel chez l' enfant*. Neuchatel. Delachaux et Niestlé. Traducción Castellana: La construcción de la realidad en el niño. Barcelona: Crítica (1985).

Piaget, J., (1963). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.

Piaget, J., (1964). *Desarrollo y aprendizaje*. Reimpreso con permiso de: The Journal of Research in Science Teaching. Vol.2, N° 3.

Piaget, J., y Inhelder B., (1969). *The psychology of the child*. Londres: Rautledge and Kegan Paul.

Polaino, A., (1982). *Introducción al Estudio Científico del Autismo Infantil*. Madrid: Alhambra Universidad.

Porter, G., & Richler, (1991). *Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*. Ontario, Canada: The Roeher Institute.

Powers, M., (1989). *Children with autism. A Parents Guide*. U.S.A.: Woodbine House.

Putnam, J., (1993). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating Diversity in The Classroom*. Baltimore: Paul-H-Brookes Publishing Co.

Quill, K., (1996). *Teaching Children with Autism. Strategies to Enhance Communication and Socialization*. Albany, N. Y.

Rimland, B., (1964). *Infantile Autism, The Syndrome and its Implications for a Neural Theory of Behavior*. New Jersey: The Century Psychology Series.

Rueda, M., y Campos, M., (1990). *La Educación en el Aula. Investigación Etnográfica*. México: Universidad Autónoma de México.

Rutter, M., & Schopler, E., (1987). *Autismo*. Versión española. Madrid: Alambra Universidad.

Rutter, M. (1970) *Autistic children*. Infancy to adulthood. Seminars in Psychiatry.

Sapir, E. (1921). *Lenguaje*. New York: Harcourt Brace.

Sapir, E. (1967). *Anthropologie*. París: De Minuit.

Schaffner, C., Buswell, B., (1991). *Opening Doors*. Strategies for Including all Students in Regular Education. Colorado: Peak Parent Center Inc.

Schleien, S., & Tipton, M., (1988). *Community Recreation and Persons with Disabilities . Strategies for Integration*. Baltimore: Paul-H-Brookes Publishing Co.

Schopler, E., (1983). *Psychoeducational Profile Revised*. Austin, Tx.: Pro-Ed.

Schopler E., & Mesibov, G.B. (1983). *Autism in Adolescents and Adults*. New York: Plenum Press.

Schopler E., & Mesibov, G.B. (1985). *Communication Problems in Autism*. New York: Plenum Press.

Schopler E., & Mesibov, G.B. (1988). *Diagnosis and Assessment in Autism*. New York: Plenum Press.

Schopler E., & Mesibov, G.B. (1992). *High-functioning Individual with Autism*. New York: Plenum Press.

Schopler, E., Reichler, R., & Lansing, M., (1980). *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children*. Volume II. Teaching Strategies for Parents and Professionals. Austin: Pro-Ed.

Schopler, E., & Mesibov, G.B. (1987). *Neurobiological Issues in Autism*. New York: Plenum Press.

Schopler, E., & Mesibov, G.B. (1986). *Social Behavior in Autism*. New York: Plenum Press.

Schopler, E., & Mesibov, G.B. (1984). *The Effects of Autism on The Family*. New York: Plenum Press.

Schwartz, S., & Heller, J., (1988). *The language of toys*. Teaching communication skills to Special-Needs Children. A Guide for Parents and Teachers. U.S.A.: Woodbine House

Seifert, Ch., (1990). *Theories of autism*. New York: University Press of America.

Seifert, Ch., (1990). *Case Studies in Autism*. A young child and two adolescents. New York: University Press of America.

Seifert, Ch., (1990). *Holistic Interpretation of Autism*. A Theoretical Framework. New York: University Press of America.

SENL, (1991). *La Educación en Nuevo León*. Monterrey, N.L.: SENL.

SENL. (1993). *Ley General de Educación*. Serie Documentos Básicos. Monterrey, N. L.: SENL.

SENL, (1994). *Un Modelo de Integración Educativa*. Monterrey, N.L.: Unidad de Integración Educativa.

SEP, (1996). *Educación Básica Primaria*. México: Fernández Editores.

SEP, (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Encuadernación Progreso, S.A. de C.V.

SEP, (1993). *Planes y Programas de Estudio*. México: Fernández Editores.

Stainback, S., Sandback, W., Forest, M., (1989). *Educating all Students in the Mainstream of Regular Education*. Baltimore: Paul- H-Brookes Publishing, Co.

Unicef, (1990). *Memorias. Convención sobre los derechos del niño*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos

UNPF, A. C. (1990). *Análisis del Programa para la Modernización Educativa 1989- 1994*. México: Unión Nacional de Padres de Familia, A. C.

Vayer, P., Duval, A., Roncin, Ch., (1991). *Una Ecología de la Escuela*. La dinámica de las estructuras materiales. Barcelona: Paidós Educador.

Verdugo, M. (1994). *Evaluación Curricular*. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo XXI de España Editorial, S.A.

Watson, I., Lord, C., Schaffer, B., & Schopler, E., (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. Austin, Tx.: Pro-Ed.

Wilcox & Thompson, Eds. (1980-86). *Critical issues in educating autistic children and youth*. Washington, D.C.: NSAC (National Society for Children and Adults with Autism)

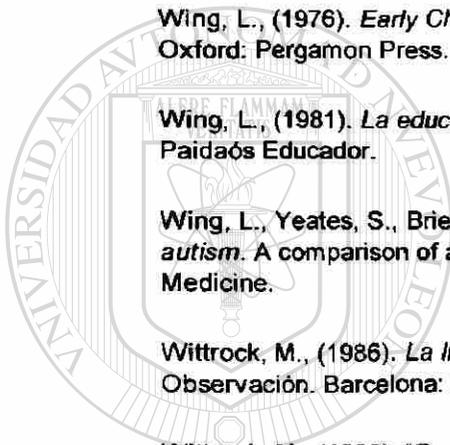
Wing, L., (1976). *Early Childhood autism: Clinical, educational and social aspects*. Oxford: Pergamon Press.

Wing, L., (1981). *La educación del niño autista*. Guía para Padres y Maestros. Barcelona: Paidós Educador.

Wing, L., Yeates, S., Brierley, L. y Gauld, J., (1970). *The prevalence of early childhood autism*. A comparison of administrative and epidemiological studies. *Psychological Medicine*.

Wittrock, M., (1986). *La Investigación de la Enseñanza*. Métodos Cualitativos y de Observación. Barcelona: Paidós Educador.

Wittrock, M., (1990). "Funciones del Docente". *La Investigación de la Enseñanza III*, Profesores y Alumnos. Barcelona: Paidós Educador.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

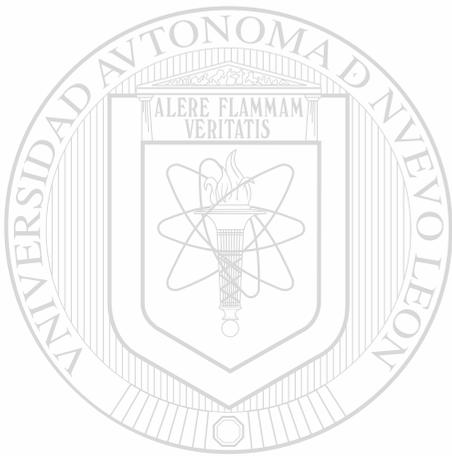
COLABORADORES

Ayala González Elva Mirthala	Directora de USAER
Barba Ramírez Héctor	Psicólogo
Bazán Garza Hilda Margarita	Maestra de Apoyo
Beltrán Pérez Cecilia	Maestra de Apoyo
Calderón Dimas Santa Clara	Trabajadora Social
Cantú Treviño Raquel Laura	Directora de USAER
Carvajal Dávila Librada	Directora de J. N.
Chávez López Blanca Elida	Trabajadora Social
Coronado Acosta Sonia	Educadora
Coronado Colunga Esperanza	Supervisora de E.E.
Cortés Camarillo Marina	Directora de USAER
Chávez López Blanca Elida	Trabajadora Social
De Luna de Luna Germán	Psicólogo
Delgado Arturo Santos	Psicólogo
Fernández Salazar Carlos Caleb	Director y Asesor T.
Garza Martínez Adriana	Maestra de Comunicación
Gaona Gallardo Jesús	Director de USAER
Gaona Villarreal Leticia	Maestra de Comunicación
González Cabrera José Angel	Director de USAER
González López Osvaldo	Director de Primaria
González Martínez Adriana	Educadora
González Requenes Delia	Directora Primaria
Guerra González Maribel	Psicóloga
Gutiérrez Lozano Guillermo	Psicólogo y Asesor T.
Lomeli Sánchez Lilia	Educadora
López Castruita Sofía Yolanda	Psicóloga
Manzano Hernández Ma. De los Angeles	Supervisora de E.E.
Martínez Hernández Ana Velia	Psicóloga
Mendoza Cerda Ma. Juana	Educadora
Muñoz Velázquez Olga Irasema	Maestra de Apoyo
Murillo Camacho Margarita	Educadora
Navarro González Graciela	Trabajadora Social
Núñez Medina Adriana L.	Maestra de Comunicación [®]
Páez Carles Ana María	Directora de Primaria
Perea Lazo Rosa Aurora	Psicóloga
Pérez Gorostieta Luz María	Coordinadora de Proyecto
Pérez Gutiérrez Luz María	Maestra de Apoyo
Pérez Martínez Ángel Jacinto	Maestro de Apoyo
Ponce López Ma. Aleida	Maestra de Apoyo
Prieto Vera Irma Leticia	Maestra de Apoyo
Quintanilla González Doris	Directora de J. N.
Rodríguez Herrera Gloria Alicia	Maestra de Primaria
Rodríguez Torres Elvia Olivia	Directora y Asesora T.
Salas Flores Sergio	Director y Asesor T.
Salinas González Ana Laura	Directora de USAER
Salinas Madrigal Mirtha Alicia	Maestra de Apoyo
Salinas Zúñiga María Estefanía	Supervisora de E.E.
Solís Pansza Blanca Nidia	Inspectora
Solís Valdéz Manuela	Trabajadora Social
Suárez González Blanca Hídalía	Psicóloga

Valdéz Garza Ma. Del Carmen
Vázquez Hernández Ma. Elena
Vázquez Ramírez Orfalinda
Vilchis Esquivel Elsa María del S.

Villalba Rangel María del Socorro
Zamarripa Pérez Martha Laura

Inspectora
Directora de Primaria
Maestra de Primaria
Directora de FEEAC y
Correctora de Estilo
Maestra de Primaria
Trabajadora Social



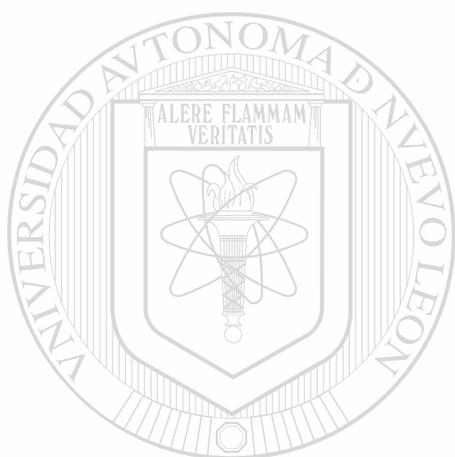
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANEXO I



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

MEMORANDUM _____

PAFEDES

Para : PROFRA. ELVIA OLIVIA RODRIGUEZ TORRES

De : LIC. LUZ MARIA PEREZ GOROSTIETA

Mayo 27 de 1996

Adjunto al presente encontrará el anteproyecto del seminario-taller de capacitación que puede realizarse con el apoyo del Patronato para el Fomento de la Educación Especial, A.B.P., el próximo mes de agosto.

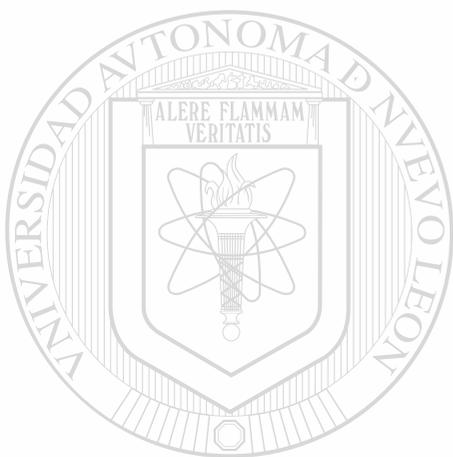
Mucho agradeceré el intercambio de opiniones para poder brindar el mejor apoyo a sus proyectos de capacitación en los cuales apoyaremos durante este año.

Cordialmente,

LIC. LUZ MARIA PEREZ GOROSTIETA

*c.p.p. Ing. Eduardo Pérez Gorostieta
Lic. Víctor López Nava
Dr. Josep Ma. Sanahuja Gavalda*

AUTISMO
SISTEMATIZACION DEL TRABAJO
SEMINARIO TALLER
27 de mayo de 1996



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LIC. LUZ MARIA PEREZ GOROSTIETA
Asesora

JUSTIFICACIÓN

Hasta hoy los esfuerzos realizados por estructurar y sistematizar los modelos de atención de individuos con serios trastornos en su desarrollo como el autismo, se han apoyado en las ciencias médicas y en investigaciones clínicas y los modelos de atención que han resultado de ello son modelos en ámbitos cerrados; además de que resultan poco viables en nuestra realidad mexicana.

En los países como el nuestro con períodos alternos de eficiencia y limitaciones, dependientes de los cambios sociales, no podemos darnos el lujo de planear a largo plazo como mejorar la calidad de vida de estos individuos. En esta línea una de las más fundadas esperanzas para facilitar el encuentro de soluciones posibles es el terreno educativo; y la validez de toda acción educativa depende naturalmente de la calidad de la enseñanza y de disponer de maestros competentes.

Se trata entonces de encontrar los medios apropiados y a nuestro alcance para formar ese personal docente calificado.

DESCRIPCIÓN

El modelo educativo presentado por el Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación en el Estado de Nuevo León nos pide buscar estrategias y alternativas de atención para las necesidades educativas de los niños y jóvenes con serios problemas de comunicación y de interacción social debido a trastornos profundos en el desarrollo.

El proyecto que a continuación queremos presentar se basa primordialmente en la participación activa de todos aquellos equipos técnicos que han venido atendiendo a este tipo de alumnos en los servicios educativos de las diferentes escuelas públicas de nuestro estado; y desea comenzar valorando este trabajo empírico con el fin de que estas experiencias adquieran un significado y una estructura formal para nuestra labor docente.

De la misma manera, a partir de este trabajo (proyecto) buscaremos nuevos caminos para la formación, tanto inicial como continua, de los diferentes profesores que intervengamos en la educación de estos niños y jóvenes. Intentaremos revisar no sólo objetivos o contenidos sino todo el proceso educativo de ambas partes, maestros y alumnos, analizando la realidad de donde trabajamos, mediante la observación (1a. Etapa) y continuaremos con la reflexión (2a, etapa) estudiando los procesos, acciones, comportamientos y las actividades realizadas, terminando en una propuesta de formación para los diferentes participantes de los equipos técnicos que responda a las necesidades y condiciones actuales en las que se encuentra nuestro país.

Nos interesa valorar el proceso para obtener posibles alternativas de trabajo pedagógico que ayuden no sólo a estos niños sino a todos los alumnos en general.

Nuestro trabajo será dirigido entonces a la observación a a la reflexión de los hechos y las actividades dentro del aula, apoyándonos en las técnicas relacionadas con la **INVESTIGACION-ACCION** hasta llegar a la elaboración de materiales didácticos y manual de orientaciones generales.

Los pasos que proponemos son el análisis del contexto (que ya ha sido realizado durante los dos años anteriores), las diferentes observaciones (que igualmente han sido llevadas a cabo por parte de la asesoría), la constitución del equipo de trabajo (motivo de esta introducción, durante el mes de junio), los objetivos, metodología del seminario-taller de 40 horas (planeación durante el mes de julio de acuerdo a las aportaciones de los diferentes equipos técnicos que participarán), el desarrollo del seminario-taller (durante el mes de agosto), nuevos trabajos y programaciones (obtenidos durante el seminario) y el diseño, preparación y publicación de los productos del seminario durante el ciclo escolar 1996-1997.

PROCESO DEL PROYECTO

Planificar estrategias (apoyadas teóricamente) para su puesta en práctica.

Recolección de datos (buscando la incidencia de los problemas a enfrentar)

Análisis y valoración

Conclusiones (para aplicación en el contexto escolar y dar continuidad)

CONTENIDOS

(para la guía de orientaciones generales)

¿Qué significa un trastorno profundo en el desarrollo?

¿Qué significa participar en la atención de estas necesidades?

El contexto de nuestras escuelas

Planeación y diseño de adaptaciones al curriculum

La integración de nuestros alumnos (parcial/total)

Evaluación y elaboración del perfil psicopedagógico

Evaluación del aprendizaje

Comunicación alternativa

Técnicas y modelos para ayudar a manejar el autocontrol y la independencia

Enseñanza de la interacción social

Manejo de conductas socialmente no aceptadas

Características del alumno: sus estilos de aprendizaje

La función del maestro de apoyo

El padre como colega

Estrategias para el trabajo cooperativo en los grupos

Diseño de material didáctico

Técnicas de registro

Equipo de trabajo y estudio de caso

Solución de problemas

Bibliografía básica

Aspectos administrativos

(Nota: El diseño que aparece en las siguientes hojas fue el aprobado y presentado para su reconocimiento a nivel escalafonario.)

AUTISMO:
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
(Nuestro contexto)

OBJETIVO GENERAL

Favorecer el iniciar un trabajo de formación permanente mediante la **investigación-acción** como alternativa de capacitación en la atención de necesidades educativas especiales de niños y jóvenes con trastornos profundos y generalizados en su desarrollo como el autismo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Experimentar un nuevo modelo de formación permanente.
- Profundizar en los trastornos generalizados del desarrollo.
 - Elaborar una guía con recomendaciones generales que oriente a todo aquel que inicia su trabajo con este tipo de necesidades educativas especiales (de interacción social y comunicación significativa).
 - Llegar a mejorar las acciones didácticas encaminadas a lograr que este tipo de alumnos tengan acceso a los espacios y al currículum regular.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La metodología propuesta es fundamentalmente:

ACTIVA: Que suponga el autoaprendizaje. Para ello se:

- Proporcionará la información
- Propiciará la reflexión
- Motivará la acción

PARTICIPATIVA: Para que sea realmente participativa se:

- Partirá de las necesidades de los maestros participantes
- Recogerá su experiencia personal
- Facilitará el acceso a la información

Además la metodología que se propone deberá ser: **abierta, personalizada, flexible, lúdica, sistematizada, globalizadora.**

PASOS METODOLOGICOS:

- Discusión* del Proyecto y de la metodología
- Recogida de intereses de los participantes*, mediante las técnicas idóneas
- Elección de los problemas generadores*
- Objetivos* sobre el conocimiento y profundización del problema
- Programación* para aportar la información necesaria y los medios para conseguirla
- Sistematización de los conocimientos* (conclusión)
- Evaluación* Autoinformación y autoevaluación

La metodología pretende que los participantes puedan llegar a mantener un intercambio continuo de las experiencias que vivencian diariamente, a la vez que se intenta favorecer el diálogo a través de las propias reflexiones y valoraciones personales, superando con ello el temor generalizado que existe en todo lo referente a estas necesidades educativas especiales.

Se trata de sacar aquellos problemas y dudas que nos plantea el trabajar con estos síndromes, lo cual, sin duda alguna, va a actuar en la mejora de nuestro profesionalismo, así como en favorecer un mayor ajuste entre lo que pensamos y lo que hacemos.

Se les presentará con anterioridad un proyecto de trabajo con la flexibilidad no sólo de adaptarlo a sus necesidades, sino de ajustarlo a la realidad de esas mismas necesidades.

PARTICIPANTES

Los profesores que participarán en el seminario, tienen en común que sin ser especialistas en estos trastornos han venido trabajando y proporcionando servicios educativos a estos niños en los últimos dos años. Sin embargo todos a pesar de encontrarse en diferentes niveles y desempeñar acciones distintas tienen una problemática similar y un interés común: el de autocapacitarse.

La proposición de este seminario viene a responder a la inquietud de todos ellos por un intercambio y retroalimentación para encontrar formas y caminos de acción didáctica que ayuden a mejorar la calidad de vida de este tipo de alumnos.

La inquietud no ha sido exclusiva de las autoridades sino de todos, y por esta razón ya muchos de ellos en sus respectivas zonas y guiados por sus supervisores han venido reuniéndose con el profundo deseo de irse introduciendo en una nueva metodología de investigación activa, gracias a la cual se pueda facilitar un proceso de análisis y de reflexión de su actividad.

En algunos grupos el maestro regular ha estado participando, lo que nos da diferentes campos de formación y situaciones laborales diferentes pero que

reflejan perfectamente la realidad en la que cualquier modelo será puesto en práctica. Lo que nos permitirá trabajar es sin duda el participar de unos mismos intereses profesionales.

CONTENIDOS

- DESARROLLO DE HABILIDADES DOCENTES
- ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE
- DISEÑO Y ELABORACION DE MATERIALES
- NORMATIVIDAD

PROGRAMA

Desarrollo de habilidades docentes

1. ¿Qué significa un trastorno profundo en el desarrollo?
2. ¿Qué significa participar en la atención de estas necesidades educativas?
3. Equipo de trabajo y estudio de caso
4. Técnicas de registro
5. Evaluación y elaboración del perfil psicopedagógico
6. Características del alumno: sus estilos de aprendizaje
7. Solución de problemas
8. * El padre como colega

Estrategias para el desarrollo del aprendizaje

1. La integración de nuestros alumnos (parcial/total)
2. *La función del maestro de apoyo
3. Planeación y diseño de adaptaciones al currículo
4. Evaluación del aprendizaje
5. Comunicación alternativa
6. Técnicas y modelos para ayudar al autocontrol y la independencia
7. Enseñanza de la interacción social
8. Manejo de comportamientos socialmente no aceptados
9. Estrategias para el trabajo cooperativo en los grupos

Diseño y elaboración de materiales

1. Modelos para cada uno de los aspectos de los puntos anteriores

Normatividad

1. El contexto de nuestras escuelas

TIEMPO LECTIVO

40 HORAS

INFORMACION GENERAL DEL CURSO

Fecha: 12 a 16 de agosto de 1996
Horario: 8:00-12:00 y 14:00-18:00 Hs.
Nivel: Educación Especial
Preescolar
Primaria
Personal no docente: Psicólogo
Trabajador Social

Instructores:

DR. JOSEP MA. SANAHUJA GAVALDA

Prof. Titular de Educación Especial Universidad Autónoma de Barcelona

Licenciado en Pedagogía Terapéutica Universidad Autónoma de Barcelona

Licenciado en Psicología Universidad de Valencia

Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Barcelona

LIC. LUZ MARIA PEREZ GOROSTIETA

Asesora de Educación Especial Secretaría de Educación en el Estado de N. L.

Licenciada en Matemáticas Universidad Autónoma de Nuevo León

Normal Superior Normal Superior F. E. P. México, D. F.

Maestría en Educación Superior Universidad Autónoma de Nuevo León

Diplomado en Integración Escolar Secretaría de Educación en el Estado de N.L.

Autismo Universidades de Indiana, Texas, Nevada, y Autism Society of America

Bibliografía

Schopler, E. y Mesivob G. "Neurobiological issues in Autism". Plenum Press, New York, 1987

Schopler, E. y Mesivob G. "Communication problems in Autism". Plenum Press, New York, 1983

Schopler, E. y Mesivob, G. "Social Behavior in Autism". Plenum Press. New York, 1986

Schopler, E. y Mesivob, G. "The effects of Autism on the family". Plenum Press, New York, 1984

Schopler, E. y Mesivob G. "High-functioning individuals with Autism". Plenum, Press. New York, 1992

Schopler, E. y Mesivob, G. "Diagnosis and assessment in Autism". Plenum Press. New York, 1988

Schopler E. y Mesivob, G. "Autism in adolescents and adults". Plenum Press. New York, 1983

- Datlow, M. "Autism and life in the community". Paul H. Brookes Publishing Co. Maryland, 1990
- Stainback, S., Stainback, W. y Forest, M. "Educating all Students in the Mainstream of Regular Education". Paul H. Brookes Publishing, Co. Maryland, 1989
- Rutter, M. y Schopler, E. "Autismo". Alhambra Universidad. Madrid, 1984
- Frith Uta "Autismo". Alianza Editorial. Madrid, 1993
- Canal, R., Crespo, M., Pérez y., Sanz, T. y Verdugo M. "El Autismo 50 años después de Kanner (1943)". Amaru Ediciones. Salamanca, 1993
- Watson L., Lord C., Schaffer, B. y Schopler, E. "Teaching Spontaneous Communication to autistic and developmentally handicapped children". Pro-Ed, Austin Tx., 1989
- Schopler, E., Lansing. M. y Waters L. "Teaching Activities for Autistic children", Pro-ed, AustinTx., 1983
- Schopler, E., Lansing, M. "Psychoeducational Profile". Pro-ed, Austin, Tx. 1983
- Schopler, E., Lansing, M. "Teaching Strategies for Parents and Professionals", Pro-ed, Austin, Tx., 1983
- Riviere, A. Et al. "Evaluación y alteraciones de las funciones psicológicas en autismo infantil". CIDE. MADRID, 1988
- Riviere, A. " Interacción y símbolo en autistas". Infancia y Aprendizaje, 22 (3)
- Belinchon, M., Riviere, A. y Igoa, J.M., " Psicología del lenguaje: Investigación y Teoría". Trotta. Madrid, 1992
- García, J., "Autismo" Promolibro. Valencia, 1992

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INFORMACION PARA COMPARTIR

Características del caso:

Características generales
Relación de necesidades educativas especiales
Aspectos relativos al tipo de comunicación

Formas de evaluación:

1a. Evaluación
Evaluaciones posteriores
Formatos y herramientas utilizadas

Trabajo con la familia:

Interacción familiar
Comunicación familia-escuela
Consistencia en el trabajo conjunto
Notas, horarios, etc.

Planes y programas (planeación del trabajo o programa trabajado)

Distribución del trabajo
Estructura/flexibilidad
Manejo de la atención
Compañeros/modelos propuestos para ser imitados
Instrucciones/horarios
Colaboración entre los miembros del equipo técnico

Integración:

Información del proceso llevado a cabo

Materiales:

Cualquier material que haya sido diseñado o elaborado en cualquiera de los puntos arriba mencionados.

Principales preocupaciones:

¿Qué es lo que ustedes desean conocer?

Tipos de apoyo, etc.

NOTA:

Estos son solamente ejemplos a manera de sugerencias de la información que nos gustaría poder intercambiar en el seminario-taller en agosto; en ningún momento es un esquema oficial que debemos llenar **es solamente a manera de sugerencia** para que los coordinadores tengamos un punto de partida para la planeación del trabajo que realizaremos con la colaboración de ustedes.

MATERIAL REQUERIDO

Sala o salón para 60 personas (pueden ser dos salones para 30)
Mesas para trabajar (no sillas de paleta)
Abanicos (a menos que sea en lugar con aire acondicionado)
Televisión .
Videocasetera
Retroproyector
Rotafolio
Pantalla. ,
Hojas de rotafolio
Plumones
Hojas de máquina (para copias de los materiales que revisaremos)
Agua, vasos y hielo

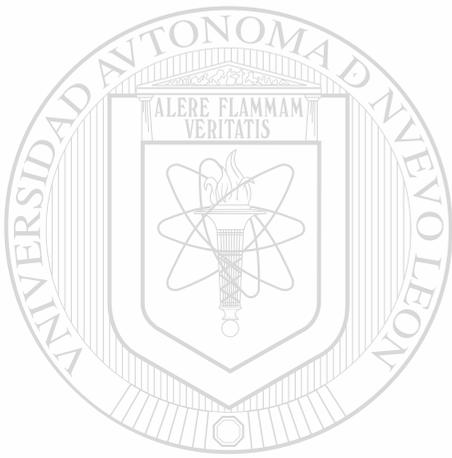
El resto de los materiales pueden ser conseguidos con la ayuda del Patronato

CONVOCATORIA

Como respuesta a las solicitudes de asesoría y apoyo para la atención de las necesidades educativas de alumnos con trastornos generalizados en el desarrollo que algunos de los centros han venido atendiendo en los últimos dos años el Departamento de Educación Especial y el Patronato para el Fomento de la Educación Especial invitan a los diferentes equipos técnicos y directivos de estos centros a participar en el seminario-taller que se llevará a cabo del 12 al 16 de agosto y con una duración de 40 horas lo que implicará trabajar de 8:00 a 12:00 y de 14:00 a 18:00 horas; sabemos que esta acción significa un gran esfuerzo para aquellos que deseen participar sin embargo esto redundará en beneficio no sólo de nuestros alumnos sino de todos aquellos que estamos comprometidos con las acciones educativas que favorezcan la integración.

Agradecemos de antemano la atención que se sirvan prestar a esta invitación y esperamos contar con su participación, ya que de ello dependerá el enriquecimiento de nuestro modelo educativo.

ANEXO II



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Diseño Inicial

Razones fundamentales que llevaron a este estudio y reporte FEEAC 85-95
(10 años de servicio en favor de la comunidad)

1. Las experiencias en la comunidad eran nulas o si existían no estaban publicadas o de acceso a la comunidad.
2. Escasa bibliografía actualizada en español que permitiera aprender sobre el tema.
3. Pocos estudios en los países en vías de desarrollo como México (Latinoamérica).
4. Atención clínico-médica con pronósticos bastante desfavorables en cuanto al desarrollo de los niños y los efectos en las familias, provocando trastornos de salud en un número aproximado de 3 a 5 personas por autista.
5. Deseo de enfrentar el reto y propiciar una experiencia que pudiera servir de punto de arranque en nuestra sociedad no sólo del Estado de Nuevo Leon sino en otras entidades del país.

Acciones Emprendidas

1. Diseño e implementación de servicio educativos.
2. Diseño e implementación de programas escolares.
3. Diseño e implementación de programas de apoyo a familias.
4. Diseño e implementación de acciones cooperativas entre instituciones.
5. Realización de trabajos.
6. Participación en encuentros, foros y congresos.
7. Capacitación en otros grupos institucionales.

Marco

Los planteamientos que se toman como punto de partida se derivan de los aspectos teóricos revisados sobre la escuela para la diversidad y el autismo considerado como un trastorno profundo del desarrollo. Estos se refieren a:

	<p>*La observación como método de investigación, enfocada al conocimiento de:</p> <ul style="list-style-type: none">-Organización del aula.-Procesos de enseñanza y aprendizaje de los individuos con TPD (adaptaciones curriculares).-Interacción social del individuo con TPD (socialización).-Alternativas de comunicación.-Problemas de comunicación en el autismo.-Evaluación desde el currículum.-Problemas de conducta.-Desarrollo cognitivo en los sujetos con TPD.
--	--

Recolección de Datos (Observación General)

<p>1a. Etapa</p>	<ul style="list-style-type: none">-Organización de la planeación docente: antes del comienzo del curso escolar, antes de la clase, en recreo y después de clase como asistente (maestro de apoyo y psicólogos educativos).-Observar: planes del docente y lo que implica evaluar desde esa planeación (evaluación desde el currículum).-La dinámica general del aula: el tipo de relaciones con los otros niños. Interacción con el alumno normal, reglas y acuerdos implícitos-acuerdos derechos y obligaciones (formas concretas y específicas)(son o no y cómo, explicitadas y comprendidas).-Señales verbales convencionales: fórmulas rituales (rutinas); cómo se introduce al alumno en ellas.-Problemas iniciales.-Procesos de sensibilización.
-------------------------	---

<p>2a Etapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar situaciones que reflejen un problema. -Acontecimientos que tengan una elevada incidencia de problemas. -Incidencia de una situación problemática. -Incidentes y conductas atípicas dentro de lo típico en el aula. -Registro de los problemas e implicaciones en las adaptaciones curriculares. -Estructuras de participación (equipos o grupos participativos). -Uso del lenguaje (alternativas de comunicación). -Interacción del alumno en los grupos participativos y fuera de ellos.
------------------------	--

Recolección de Datos
(Observaciones Específicas)
(Tema o Aspecto)

<p>3a. Etapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observar estructuras de participación. Observar tipos de comunicación. Observar establecimiento de rutinas (rutinas establecidas). Observar desempeño con las adaptaciones.
-------------------------	--

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Inferencias

<p>4a. Etapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observar estrategias en los diferentes contextos (las mismas). Observar interacción comunicativa (verbal y no verbal). Observar actuaciones del alumno (interacción social) (actuaciones de trato en el contexto y en distintos contextos). Observar acontecimientos recurrentes y comenzar a predecir la presentación de los acontecimientos. Observar estrategias de comunicación.
-------------------------	--

Experimentación

<p>5a. Etapa</p>	<p>Probar si la diferencia de estructura produce diferencias en las conductas del alumno.</p> <p>Probar alternativas diferentes de comunicación en situaciones de control.</p> <p>Explorar las diferencias entre las diferentes alternativas de rutinas.</p> <p>Explorar las diferencias entre diferentes estrategias y alternativas de comunicación.</p> <p>Evaluar las diferencias en el desarrollo (evaluación del desarrollo) fuera del contexto.</p> <p>Las diferencias en la evaluación del aprendizaje.</p> <p>Recolección de información en la casa-familia (acontecimientos normativos) que los padres graben acontecimientos sugeridos.</p>
-------------------------	---

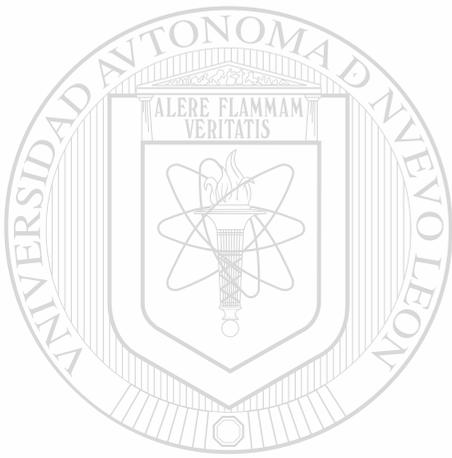
Participantes Indispensables para conseguir un tipo de observación participativa.

<p>1. Maestro: Registra su trabajo después de su jornada.</p> <p>2. Observador participante: principalmente observa; sólo participa si los alumnos solicitan su ayuda.</p> <p>3. Observador para registro tecnológico: sólo filma el video.</p> <p>4. Asistente: Actúa como ayudante del profesor; ayuda a los alumnos.</p>	<p>Maestro regular</p> <p>Psicólogo a Pedagogo</p> <p>Camarógrafo</p> <p>Maestro de apoyo Psicólogo</p>
---	---

Calendarización

Selección de diseño.	Junio-Agosto
Desarrollo del marco	Agosto
Lograr el acceso a la situación.	Septiembre (1a y 2a semana)
Identificar y refinar preguntas.	Septiembre (1a y 2a semana)
Seleccionar puntos de observación.	Agosto (última semana) Octubre- Noviembre 1a. semana
Seleccionar contextos	Agosto (última semana) Octubre-Noviembre 1a semana.
Decidir a quién y qué, cuándo, dónde y con qué propósito.	Junio
Decidir roles de los participantes.	Septiembre (1a. semana)
2a. calendarización.	Noviembre-Diciembre
Torbellino de sinónimos.	Septiembre (3a. semana)
Identificar conceptos y temas afines.	Septiembre (3a. semana)
Búsqueda de datos.	Septiembre a Noviembre
Desarrollo del marco (Esquema general).	Agosto
Desarrollo de Otras instituciones (triangulación).	Octubre
Sistematización de la información.	Septiembre (3a semana) a Noviembre
Normalización de inferencias.	Noviembre
Primeras hipótesis a generalizaciones.	Noviembre
Experimentación.	2o. Semestre

ANEXO III



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

QUE VAMOS A HACER

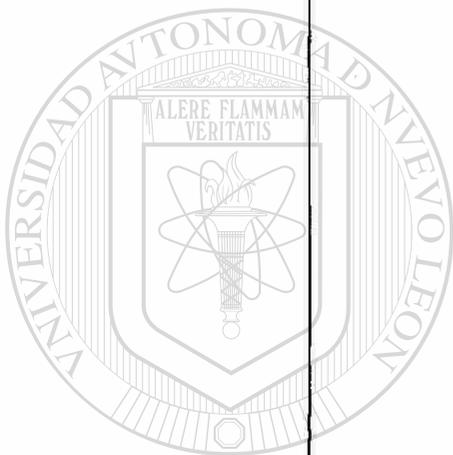
1. Revisión
rápida del
diseño

2. Revisión
de las
acciones

3. Seleccionar
patrones
(problema)

4. Determinar
la forma de
recopilación

5. Calendarizar

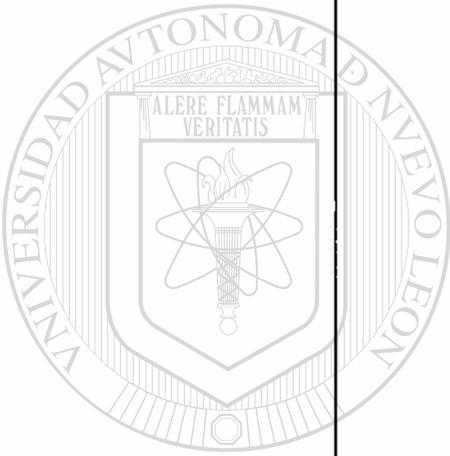
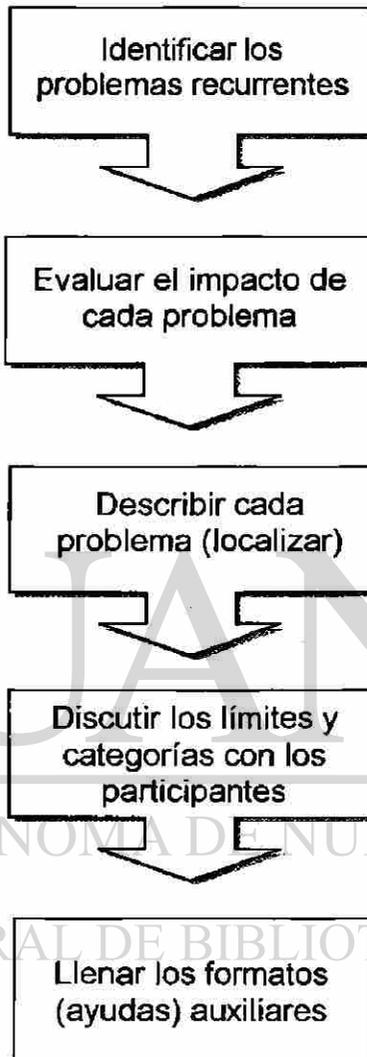


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

®

Estrategia: Localizar los problemas Recurrentes



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



GLOSARIO

Unidades naturales.- las detectadas principalmente por el observador y en lenguaje natural.

Unidades de conducta.- formas conductuales percibidas (configuración dinámica y temporal: dirección de los movimientos o velocidad de las mismas posturas del cuerpo, etc.)

Unidades inferidas.- las que son invisibles, como sentimientos, intenciones, emociones, pensamientos del alumno o de la persona del conflicto observado, obstáculos, etc. Que requieren de inferencias personales del observador. Se deben registrar haciendo alusión al momento, lugar, etapas del estudio o algún dato relevante que valide la observación.

Unidades descriptivas.- deben incluir el resumen y valoración de una serie de conductas. Por ejemplo: después de observar a un niño durante 30 minutos se llega a la conclusión de que está enojado, porque se han registrado en forma previa las conductas observadas que han llevado a esa conclusión.

Unidades funcionales.- aquellos acontecimientos que tienen efectos o pertenecen al contexto que nos interesa.

Situaciones como unidades.- comprenden la situación, más la conducta que se presenta en ella. Se refieren por lo general a conductas inadecuadas o estereotipadas como berrinches, auto-agresiones, conductas repetitivas, etc.

Unidades de acción.- semejantes a las unidades naturales o de conducta, pero se refieren concretamente a acciones didácticas.

Contextos.- los diversos ambientes físicos, sociales o geográficos en que se ubican las observaciones.

HERRAMIENTAS DE APOYO PARA LA OBSERVACION. REGISTRO Y TRANSCRIPCION

Matriz de Registro

Instrucciones: Identifiquen el problema (conducta o acontecimiento que se requiere estudiar usen esta matriz para organizar el registro. Sus respuestas nos ayudarán a localizar la ocurrencia del problema y guiarán la recopilación de datos de manera que podamos verificar nuestras conclusiones y/o suposiciones.

	Esto es ¿Dónde, cuándo, hasta que grado o con quién ocurrió	Esto no es ¿...	Por lo tanto ¿Qué puede explicar el patrón de ocurrencia?, ¿O no ocurrencia?, ¿Qué concluyo?
¿Dónde? El lugar físico donde ocurre el acontecimiento o conducta; o dónde se observa.			
¿Cuándo? La hora, la parte del día, la semana, el mes, la época del año en la que ocurre la conducta o acontecimiento.			
¿Qué clase o cuánto? El tipo o categoría de la conducta. La extensión el grado, las dimensiones o la duración de la ocurrencia.			
¿Quién? ¿Qué relación tienen las personas con la conducta o el acontecimiento? ¿Cerca de quién? ¿Sólo?, ¿En equipo?.			

Adaptado de:
SCHOLTES, P. "El Manual del Equipo"

PREGUNTAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS (2° período)

- ¿Cuáles son las formas comunicativas (verbales y otras) con las que se acoge al individuo inicialmente?, ¿Con las que se dan instrucciones y orientaciones?, ¿Con las que él se comunica o comunica sus necesidades?
- ¿Estas formas constituyen un sistema alternativo, (una modalidad)?, ¿Cómo es su modalidad de organización? (desde el punto de vista de repertorios o códigos-verbales, signos, figuras o pictogramas-).
- ¿Cómo se implementaron?
- ¿Se puede hablar de usos apropiados e inapropiados, mejores o peores de estos medios?
 - ¿Qué organización tienen desde el punto de vista de las rutinas del aula?
 - ¿Cómo se transmiten las normas y reglas?

Unidades de análisis:

- Fragmentos del momento y forma de dar instrucciones
- Fragmentos de interacción en el equipo.
- Episodios sobresalientes (todos desde el punto de vista comunicativo)
- Actos de comunicación (acciones comunicativas), órdenes, frases, vocabulario, figuras, pictogramas.

Categorías (con las que voy a clasificar la información recolectada)

- Instrucciones para trabajar o retroalimentación para la actividad o tarea.®
- Órdenes y reglas.
- Manifestaciones de necesidades (por parte del individuo).
- Preguntas sobre necesidades o estados de ánimo (por parte del maestro o compañeros).
- Refuerzo

Herramientas o apoyos

- * Verbal: palabra oral o escrita
- * Señal
- * Dibujo: figura o pictograma
- * Foto
- * Combinadas: ¿cuál es la principal? ¿cuál es de apoyo?

ESTILOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

Posibles modelos de prácticas docentes

- Ambiente del salón de clase
- Organización del salón de clase
- Actitudes frente a los alumnos
- Formas de manejar los contenidos
- Formas de evaluar y calificar

Decorado con posters

Otro tipo de decoración

Escritorios cómodos y mobiliario adecuado

Atmósfera cálida y toque personal

Tipos de posters y decoraciones (esquemas, mapas, cuadros relacionados con la información que se maneja o más hacia actitudes y emociones).

Hay o no reglas y requisitos, explicitados (o explicados, ilustrados, etc.)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**¿QUÉ ES FÁCIL PARA EL ALUMNO?
(o DIFÍCIL)**

¿POR QUÉ?

- Centrarse en detalles o puntos importantes (centrales)
- Escuchar al maestro sin estar distraído.
- Competencia individual.
- Trabajo de grupo.
- Participar en discusiones en clase que parezcan no tener sentido o relación con el tema.
- Tomar notas o escuchar expresiones que parezcan que no tienen que ver con el tema.
- Compartir relatos personales y experiencias en el salón.
- Tener una panorámica general
-no preocuparse por los detalles-
- Competencia de grupo.

OTRA FORMA

-
- Ve las partes antes que el todo
 - Centrado en el contenido
 - Trabaja mejor independientemente
 - Trabaja mejor solo
 - Centrado en partes y cosas específicas
 - Necesita guía y organización
 - Es textual
 - Quiere una cosa primero y otra después, una por una
 -
 -

Sugerencias:

ESTILO DE APRENDIZAJE

Solos o junto con otros miembros (compañeros) del equipo técnico identifiquemos algunos de los aspectos (de las cosas) sobre la forma de aprender de _____.

Podemos usar las siguientes preguntas para empezar o como guías.

- ¿Cómo pensamos que _____ ha aprendido mejor?
- ¿Qué ha sido más difícil para él (ella) aprender? ¿Por qué?
- ¿Cuándo necesita aprender algo, cuál es su aproximación (al contenido) usual?
- ¿Hay alguna diferencia entre la forma en la que aprende solo y la forma de aprender en el salón, en la escuela?
- ¿Cuál persona ha sido la de más ayuda para él (ella)?, ¿En qué (cuáles) sentidos?
- ¿Qué papel juega o ha jugado la memoria en el aprendizaje?
- ¿Cómo han influido los refuerzos en su comportamiento de aprendizaje, y el saberlos o conocerlos anticipadamente? (¿Podemos dar ejemplos?)
- ¿Qué podríamos decirles a otros maestros que pudieran ayudarlos a ayudar al niño a aprender?

En caso de no saber cómo empezar a contestar podríamos realizar el siguiente ejercicio:

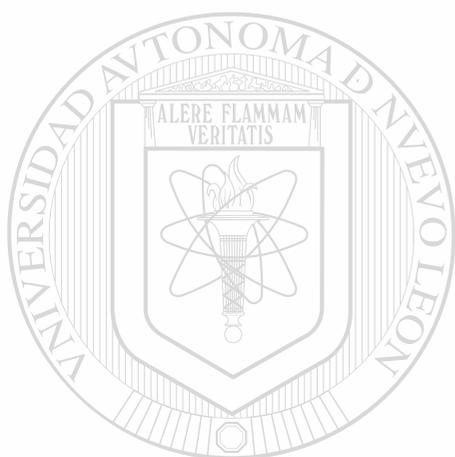
- Listemos palabras o frases que describan sus formas de aprendizaje.
- Comparemos nuestros comentarios y respuestas con los otros miembros del equipo. ¿Qué (cuáles) similitudes vemos? ¿Qué diferencias encontramos?

SIMILITUDES

DIFERENCIAS

¿Qué conclusiones podríamos esquematizar acerca de aprender?
Discutamos esta cuestión entre todos.

ANEXO IV



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CUESTIONARIO PARA EL MAESTRO DE GRUPO.

Recuerde usted que nuestro interés principal es obtener una descripción narrativa con lenguaje escrito cotidiano, de todos aquellos acontecimientos o conductas que considere relevantes, así como de sus propias acciones o las de otras personas que hayan participado o intervenido. (Puede ser una reflexión posterior, no importa que no se haya registrado el mismo día que sucedió, pero en este caso, por favor especifique que es posterior, que es una visión retrospectiva)

Cuando se trate de conductas estables (que son repetitivas) además de describir la conducta, es importante también la estrategia que se haya intentado y el resultado (independientemente de si se obtuvo o no).

Las siguientes preguntas podrán servirle como guía en caso de que no encuentre la forma de hacer el registro.

¿Qué sucedió? (Contar el hecho)

¿Cuándo sucedió? (Período, fecha, hora o los datos que juzgue convenientes).

¿Dónde sucedió? (En el salón, en el patio, durante el saludo a la Bandera, un festival, etc.)

¿Quiénes participaron o vivieron el acontecimiento? (Compañeros, maestros, otros docentes de la escuela, papás, etc.).

¿Desarrolló usted alguna estrategia?

¿Seguiste algún método en especial? ¿Cuál?

¿Cuál fue el resultado?

¿Qué sucedió antes del acontecimiento o la conducta?

¿Qué sucedió después?

¿Qué fue lo que pensó en ese momento?

¿Cuáles fueron sus reflexiones, en caso de que las haya tenido en ese momento?. Si no son de ese momento especifique si son reflexiones posteriores.

Le agradecemos mucho el trabajar y colaborar con nosotros.

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA PRIMERA RECOLECCIÓN DE DATOS.

a) Sujetos a observar.-

Observaremos a los alumnos con Trastornos Profundos del Desarrollo (TPD) y a las personas que entren en relación con ellos durante el tiempo de observación. Los contextos (ambientes) serán: el salón de clase, el grupo o equipo en el que participan, el patio de recreo o los lugares a que en ocasiones pueda salir el grupo. Si llega a ser necesario, se observarán los ambientes familiares.

Nos interesan sobre todo, acontecimientos o estrategias en interacción, comunicación y conductas estereotipadas, los que se refieren justamente a sus necesidades educativas especiales y significativas.

b) Sistema narrativo para el registro de las observaciones generales.-

En el sistema narrativo no existen categorías prefijadas. Los registros pueden hacerse en diarios anecdóticos, como notas de campo, etc. o en forma de diario personal.

Lo más importante será registrar amplios segmentos de acontecimientos, en lenguaje cotidiano, en forma escrita, o reflexiones personales sobre ellos.

Nuestra meta es obtener descripciones detalladas de los fenómenos (actividades, conductas, etc.) observados.

Buscamos explicar los procesos en curso, identificar principios genéricos y pautas o patrones de conducta en situaciones específicas. Queremos comprender cada caso para comparar en una siguiente etapa lo constatado en los registros con los de otros casos.

c) Registro tecnológico.-

Tampoco se tendrán categorías prefijadas. Podrá hacerse mediante fotografías, grabaciones en video y audiograbaciones.

El procedimiento para el registro será la grabación de las conductas y acontecimientos en que participe el alumno con TPD, o los que se susciten en torno a él. En un principio se tomarán los ambientes totales en el área que abarque la cámara o el micrófono de la grabadora, para posteriormente hacer el acercamiento de imagen o voz del niño estudiado.

La ventaja de este tipo de registro es la oportunidad de congelar un acontecimiento en el tiempo para analizarlo posteriormente.

El registro periódico permanente nos permitirá identificar pautas de conducta y construir variables retrospectivas, identificables de manera fiable y válida.

En cada centro se tomará la decisión acerca de quién llevará a cabo las grabaciones, los momentos más adecuados y la duración de éstos. Por lo general las personas indicadas serán los psicólogos o los maestros de apoyo. Si existe problema por falta de personal, podrá brindar ayuda algún otro miembro del equipo técnico.

d) Registro por medio de diarios.-

La modalidad de éstos sería la visión retrospectiva de nuestra propia acción o la del resto de las personas que de un modo u otro entran en contacto directo o interaccionan con el niño.

e) Registro de incidentes críticos.-

Se registrará, si es posible en el acto, la conducta relevante que pueda presentarse en torno a los aspectos específicos que nos interesen. Por ejemplo: el respeto a las reglas internas del grupo o de la escuela, el aprendizaje y el respeto de determinadas rutinas, la superación de conductas inadecuadas mediante actividades alternativas, etc.

f) Notas de campo.-

Harán uso de ellas principalmente los observadores participantes (maestros de apoyo y psicólogos).

En ellas anotarán las interpretaciones, sentimientos o intuiciones personales que les surjan al ver, escuchar, constatar, mientras recopilan datos o realizan observaciones.

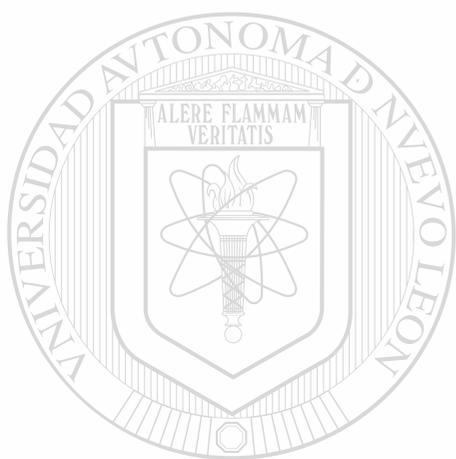
Podrían ser como los chispazos que encienden la inteligencia al descubrir el por qué de una conducta, o algún camino que pudiera intentarse para dar soluciones prácticas a los problemas.

A esta suerte de presentimientos personales es importante añadir detalles del contexto en que surgieron dentro de nosotros o las circunstancias que los motivaron.

g) Otros recursos.-

El campo está abierto a la creatividad de los observadores. Lo importante es poner en juego todo lo que tengamos a nuestro alcance para detener en el tiempo esos fragmentos de la realidad que nos brinden una panorámica lo más completa posible de lo que sucede en el aula regular o en otros contextos, con el alumno con TPD a quien hemos integrado en un ambiente normal.

ANEXO V



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ESTUDIO EXPLORATORIO
"INTEGRACIÓN EDUCATIVA"



**ORIENTACIONES PARA LA OBSERVACIÓN Y CODIFICACIÓN DE
LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS**

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

1996-1997

CODIFICACIÓN DE FUNCIONES COMUNICATIVAS

Todos los comportamientos comunicativos, verbales y no verbales, deben ser analizados de acuerdo a su propósito o función. La siguiente lista muestra algunas de las funciones que hemos observado con más frecuencia en el salón de clases. La intención de esta lista es que pueda servir como una guía para que los maestros les sea más fácil el registrar o codificarlas.

Siéntanse libres para alterar cualquiera de las categorías de manera que se acomoden a cualquiera de los aspectos específicos de su alumno en particular o de su grupo.

PETICIÓN

El niño manifiesta a alguien más el deseo de obtener un objeto, que se le proporcione un servicio o la obtención de un permiso para tomar un objeto o hacer algo. El espera que esto suceda inmediatamente.

Ejemplos:

Señala con el dedo un objeto y dice su nombre.

Jala a la maestra hacia la grabadora y dice "quiero cosquillas". "Necesito ayuda".

Toca un objeto y mira constantemente para pedir permiso de jugar con él.

"Baño" cuando quiere pedir permiso para ir al baño.

"Jugar" cuando quiere salir al patio a jugar.

LLAMAR LA ATENCIÓN

Indica un deseo para obtener la atención de otra persona cuando no la está obteniendo.

Ejemplos:

Toca el hombro del maestro.

"Mamá".

Toca timbre.

Vocaliza aguda y repetidamente hasta que el maestro lo mira y responde. ®

RECHAZO (Rehusar)

El niño rechaza objetos que se le ofrecen, o la acción de otra persona, se rehúsa a terminar una actividad o lo que se le pide.

Ejemplos:

Empuja el vaso de agua a un lado.

"No".

Se voltea.

Mueve la cabeza "no".

COMENTARIO

El niño señala alguna de sus características o de alguna otra persona, o de los objetos que están a la vista del que escucha y pertenece al ambiente inmediato.

Ejemplos:

Mantiene un objeto y lo muestra a alguien " es mi abrigo ".

"acabado" cuando el maestro voltea y lo ve.

"arriba" (como si pudiera trepar en alguien como escalera).

"Juan empuja el camión" (apuntando a Juan que está empujando el camión).

DAR INFORMACIÓN

Cuando el niño cuenta a otra persona algo que no es obvio para aquella persona. Lo más probable es que esté reportando algo que pasó o sobre alguna actividad de él mismo que sucedió en el pasado o que espera que pase en el futuro.

Posiblemente también involucre la respuesta a la pregunta de alguien.

Ejemplos:

El niño dice: "anoche vi la televisión".

El niño pregunta: " ¿ Te gustan los chicharos? y la otra persona contesta " Sí".

El maestro pregunta: " ¿Dónde pusiste tu dinero?" y el niño señala el lugar donde lo puso.

BUSCAR INFORMACIÓN

El niño manifiesta a alguien el deseo de información o busca información.

Ejemplos:

" ¿Dónde pelota?"

" ¿Cuándo el recreo?"

El alumno busca un objeto o mira al maestro buscando la información

EXPRESAR SENTIMIENTOS

El alumno indica su sentimiento físico o emocional como le gusta o le disgusta.

Ejemplos:

Toma la mano del adulto y la pone en la parte de su propio cuerpo que le duele.

"enojado".

" duele estómago ".

RUTINAS SOCIALES

Ejemplos:

"Hola".

" Adiós".

"Gracias".

Para analizar las funciones comunicativas:

1. Asegúrese que todos los comportamientos comunicativos fueron con la intención de obtener un mensaje a través de otra persona.
2. Que todos los comportamientos tuvieron un propósito o función.
3. Señale la función de cada comportamiento.
4. Las categorías pueden ser cambiadas o divididas de acuerdo al alumno y

sus necesidades.

5. Revise las definiciones de las funciones comunicativas antes de codificar sus registros.

CONTEXTOS COMUNICATIVOS

Los registros sobre los contextos de las acciones comunicativas del alumno deben ser revisados y considerados a la luz de las personas a quienes se dirige la comunicación (en el caso de los adultos) y de las situaciones espontáneas en las que la comunicación ocurre.

Es importante tanto al hacer la observación como al codificar a lo que restringe el contexto en donde el alumno está actuando. Por ejemplo, un alumno se comunica durante el almuerzo en el salón cuando el maestro controla la comida pero no durante el descanso donde los alumnos pueden comer lo que sea. Otro alumno es posible que se comunique regularmente durante sesiones de trabajo independiente, pero siempre por la misma razón, la de señalar que el trabajo está terminado o completo.

PALABRAS

Para un alumno que habla, señala o usa palabras escritas no es difícil identificar las palabras como unidades. Para los alumnos que realizan movimientos, gestos o algún tipo de vocalización es más difícil y representa todo un reto identificar cuales pueden ser consideradas como unidades (palabras). Sugerimos que para cada acción comunicativa el observador clarifique y especifique lo que parece que ha sido comunicado (p. Ej.: "quiero saltar", "dame el reloj", "quiero coca", el tiene coca ". Del mismo sugerimos que siempre debe haber diferentes modos de declarar la intención del niño (p. Ej.: "quiero saltar", "salta conmigo", ven saltemos en el trampolín ") un tópico principal deberá ser usado siempre en la declaración (p. Ej. : "saltar") esta palabra "Tópico" puede ser usada como guía para identificar las diferentes unidades de palabras en la comunicación de un niño no verbal

FORMAS DE COMUNICACIÓN

Las categorías para las formas de comunicación han sido derivadas de la observación de alumnos con autismo y con otro tipo de discapacidad similar; e incluyen comunicación motora, gestos, signos, vocalizaciones, verbal, pictográfica y comunicación escrita. De la misma manera una forma de comunicación de un alumno determinado puede ser descrita con otra categoría diferente de las que se han mencionado. Los invitamos a que hagan los ajustes que juzguen necesarios para clarificar lo más posible la descripción de las habilidades del alumno.

MOTORA

Manipulación de un objeto o de una persona con intención de comunicar .

Ejemplo:

Empuja la mano del adulto hasta la perilla de la puerta para abrirla.

Pone las manos de la mamá sobre la leche para que se la den.

GESTUAL

Acciones convencionales o pantomimas usadas para comunicar sin manipular directamente al objeto o a la persona con la que se comunica.

Ejemplo:

Moviendo la cabeza para decir no.

Apuntando.

Mimetizando la acción de subir el cierre.

VOCAL

Uso de sonidos no convencionales para comunicarse.

Ejemplo:

" Ah-ah-ah-ah " para obtener la atención de la otra persona sobre la caja de arena.

PICTOGRÁFICA

Señalar iconos de dos dimensiones que representan objetos, eventos, o relaciones usadas en la comunicación.

Ejemplo:

Muestra al maestro de la cooperativa el dibujo de la comida que desea comprar.

Muestra al maestro fotografías de actividades en el salón de clase para pedirle permiso de hacer una nueva actividad.

ESCRITA

Usa letras de molde o frases para comunicarse.

Ejemplo:

Señala las palabras o genera palabras escribiéndolas o mecanografiándolas.

SIGNADA

Se comunica usando señas o signos convencionales del lenguaje de señas en cualquier idioma.

Ejemplo:

Mueve el dedo pequeña hacia arriba y hacia abajo para decir " Sí" .

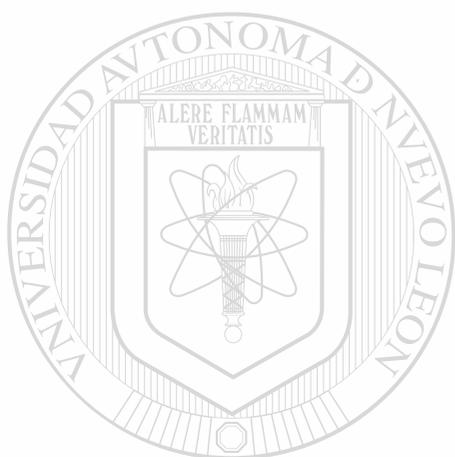
VERBAL

Usa palabras y frases convencionales en forma oral para comunicarse.

Ejemplo:

"niña", "mira la pelota".

ANEXO VI



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Las siguientes son una serie de estrategias que recomendamos para estructurar el ambiente de trabajo dentro del aula con alumnos con una necesidad educativa especial significativa como es el alumno con autismo.

AMBIENTE ESTRUCTURADO

La forma en la que organicemos cada área en el salón es importante al igual que el lugar para el mobiliario y los materiales. Es importante ayudarlos a separar gente de objetos y lugar de trabajo de lugar para jugar.

- ◆ Los límites ayudan a los niños a entender dónde empieza cada área y dónde termina; ayudan también a establecer contextos. Es una forma de ayudarlos a segmentar el ambiente de acuerdo a los hábitos y costumbres de su grupo.
- ◆ Disminuir las distracciones visuales y auditivas nos permite ayudar a los alumnos a centrar su atención en el concepto (que nos interesa) y no en los detalles (**esta recomendación es para nuestros alumnos con serios problemas de atención**).
- ◆ Organizarnos en áreas básicas como:



RUTINAS

Posiblemente muchos de los alumnos presenten serias dificultades para resolver problemas, o para ser flexibles, por lo que es necesario ayudarlos a generalizar sus habilidades a diferentes ambientes y diferentes contextos; si definimos una rutina como: , **una estructura consistente y sistemáticamente repetitiva**, una rutina positiva y productiva ayuda claramente a saber dónde y cuándo se empieza y dónde y cuándo se termina.

Podemos aprovechar algunas de sus limitaciones para empezar a estructurar nuestro trabajo por ejemplo:

- ◆ Aquello que les da seguridad
- ◆ A lo que están apegados consistentemente

Aquello que los atrae siempre es lo mismo, esta es la razón por la que la consistencia y la rutina son tan atractivos. Con un horario podremos convertir esto que los atrae en rutinas significativas.

HORARIO DIARIO

Un horario y calendarios gráficos le indican, al alumno, visual y más fácilmente, la forma en la que debe interpretarlo: qué actividades ocurrirán, qué tiene que realizar y en qué orden deberá hacerlas. Estos calendarios son una **referencia concreta de un concepto abstracto de distribución del tiempo**.

Utilizando formas concretas podemos ayudarlos a que aprendan flexibilidad –su principal dificultad cognitiva y de interacción–

Los horarios pueden ser preparados de:

- ◆ arriba a abajo
- ◆ de izquierda a derecha (sistemas universalmente convencionales)

Podemos enseñarlos a tener una forma propia de trabajar y manipular su horario para que realicen y completen cada actividad.

EJEMPLOS DE HORARIOS:

1. Objeto / objeto y secuencia
2. Fotos de una parte del día
3. Fotos de un día completo
4. Fotos de un día completo con texto o listas escritas
5. Tarjetas escritas para todo el día / lista de acciones

Recomendamos que el horario sea individual en la mayoría de los casos (revisese cada caso).

SISTEMA PARA TRABAJO INDIVIDUAL

Todos necesitamos una forma para recibir y entender las instrucciones y la información que se nos proporciona, por lo que si nosotros proporcionamos a los alumnos un sistema de trabajo, ellos pueden llegar a ser capaces de trabajar independientemente.

El sistema de trabajo le dará al alumno cuatro importantes piezas de información:

1. Cuánto trabajo
2. Qué trabajo

3. El concepto de terminado. (Este concepto puede ser altamente organizador del pensamiento y fuertemente motivador; puede invitar a trabajar porque: "que esté terminado es lo correcto", entonces, el concepto de terminar <terminado> se convierte en la motivación.
4. Lo que pasa (sucede) cuando la actividad está terminada.

Esta es una forma concreta y consistente de presentar el concepto de terminado; **enseñamos causa y efecto**; relacionamos la consecuencia con la acción del alumno, les proporcionamos una pista externa y que recuerda al alumno hacer la conexión.

EJEMPLOS DE SISTEMAS:

1. Izquierda a derecha (Caja para poner lo acabado) este es el nivel más elemental en el sistema de trabajo.
2. Apareamiento (color, letras o números)
3. Sistema escrito

El sistema de trabajo muestra claramente, al alumno, el significado de **terminar** y lo que esperamos de él. (No olvidemos que también en este punto hay que responder a las necesidades individuales)

ESTRUCTURA VISUAL

Utilizar métodos visuales y capitalizar esa habilidad visual de la inmensa mayoría de los alumnos con autismo es una estrategia de enseñanza que nos puede ayudar a minimizar el déficit de percepción auditiva.

ORGANIZACIÓN VISUAL: Organizando el espacio y los materiales ayudamos a **organizar el ambiente sensorial y modulamos la percepción sensorial**.

Ej.:organizar contenedores

limitar áreas

limitar distracciones

CLARIDAD VISUAL: Destaquemos la información importante; enfatizamos las partes específicas de una instrucción. Destaquemos lo que es relevante y útil.

Ej.: código de colores

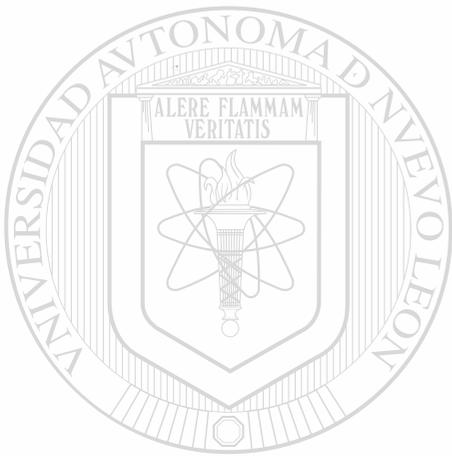
letras o rótulos

INSTRUCCIONES VISUALES: Decirles a nuestros alumnos en forma visual la secuencia y cómo completar la tarea. Las instrucciones visuales ayudan al niño a cambiar y organizar una serie de elementos para obtener la respuesta deseada (la consecuencia o el resultado).

Las instrucciones visuales nos pueden ayudar para enseñar flexibilidad y generalización, para hacer una actividad significativa.

1. Mostremos los materiales que se necesitan para la tarea
2. Presentemos la guía resaltada

3. Hagamos ilustraciones o utilicemos fotografías que sirvan de guía de: izquierda a derecha.
4. Hagamos ilustraciones o utilicemos fotografías que sirvan de guía de: arriba abajo.
5. Escribamos las instrucciones
6. Mostremos la tarea terminada



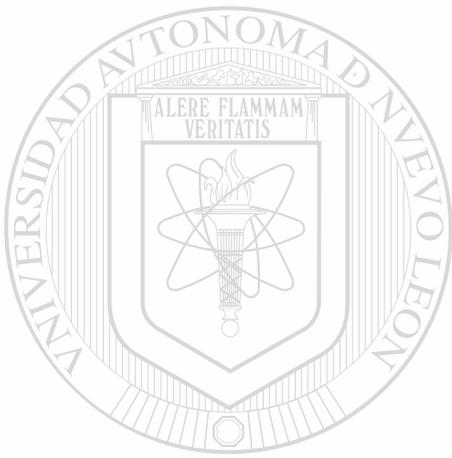
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANEXO VII



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

AL TRABAJAR REPERTORIOS BÁSICOS

1.- El maestro debe colocarse al lado del alumno y asegurarse de que lo puede ver y oír. El esperar que responda a algo que se le ha gritado desde otra habitación es, con toda seguridad, pedir demasiado, pero, incluso, el hablarle desde el otro extremo de la habitación puede resultar una tarea demasiado difícil, al principio.

2.- Se debe poner a su nivel. El niño debe poder verle a la cara, cuando se le esté hablando, puesto que ésto es a lo que se quiere que preste atención. Si el niño está sentado en el suelo, agacharse de forma que él pueda ver al instructor; si está sentado ante una mesa, hay que sentarse cerca de él, en lugar de estar de pie a su alrededor, y situarse frente a él en vez de ponerse detrás, ya que, como se ha dicho, el objetivo es hacer posible que le preste atención a la cara.

3.- Se le debe llamar por su nombre; ya que si hay alguna palabra que el alumno entienda, lo más probable es que ésta sea su propio nombre. Antes de pedirle que haga cualquier otra cosa, consiga su atención al llamarlo por su nombre, con lo cual sabrá que se le está hablando a él y, antes de continuar con lo que sea, hay que esperar hasta que se vuelva a mirar al maestro. En el caso de que no lo mire se debe llamar, otra vez, por su nombre.

4.- Se debe conseguir el contacto ocular, cuando se diga su nombre y él se vuelva hacia el instructor debe mirarlo directamente a los ojos; si está vuelto hacia él pero está mirando al suelo, es posible que esté prestándole más atención al suelo que a él. En el caso que no lo mire directamente se le pone un dedo, con suavidad y firmeza en la barbilla y se orienta su cara hasta conseguir que lo mire.

5.- Hay que elegir las palabras con todo cuidado. Se debe utilizar palabras familiares, sencillas, cortas y frases concisas. Es mejor decirle "coge el cubo", frase que le dice en términos claros y sencillos lo que se quiere que haga exactamente, que decirle: "coge el cubo rojo y grande que tiene la maestra", esto no tiene sentido para el alumno y no le transmite un mensaje claro.

6.- Se debe utilizar los gestos. El alumno entenderá con más facilidad las palabras que se utilicen si se acompañan de gestos que demuestren lo que se quiere decir.

EJEMPLO.

Ejemplificaremos con un caso que durante la observación se dió en varios niños utilizando el condicionamiento operante.

Pedro es un niño de cinco años, apenas habla y cuando lo hace únicamente dice tres palabras: pipí, popo y agua. De forma inesperada y en medio de su obsesivo balanceo y lloriqueos se detiene y comienza a balbucear una canción. Con frecuencia pronuncia algunas palabras totalmente ininteligible, que da la impresión de ser un soliloquio doloroso, porque va acompañado por lloriqueos sin ninguna lágrima. Es característica suya la ecolalia. Cuando se le formula alguna pregunta no responde, pero si repite automáticamente algunas de las palabras contenidas en la misma pregunta. Se va gritando cuando alguien trata de acercarse a él y no establece ningún contacto visual.

Hemos dado algo de información que, aunque faltan otros datos clínicos, creemos que alcanza para entender la problemática de estos niños, utilizando el siguiente procedimiento:

Después de seleccionar cuidadosamente una lista de palabras con las que (creemos) podrá fácilmente familiarizarse porque representan objetos de su medio habitual, nos hacemos con imágenes de las mismas o con los objetos reales si son manejables y están a nuestro alcance (fotografías, dibujos, miniaturas). Las palabras, en este caso, son: mamá, papá, mesa, coche, silla, cama, lápiz, papel, árbol, casa, niño, gato.

El proceso que se sigue consta de cuatro fases:

En primer lugar es necesario llevar a cabo una observación minuciosa de los comportamientos verbales y visuales del niño (en el caso de que queramos modificar su repertorio lingüístico y sus comportamientos visuales). Se categoriza el repertorio verbal y visual teniendo en cuenta lo que sigue:

El registro del repertorio verbal se lleva a cabo en intervalos de dos minutos cuando él se fije en una actividad concreta o cuando juegue. Esto sigue durante 5 días.

El registro del repertorio visual, de las respuestas de contacto visual del niño se debe llevar a cabo cada vez que se le da la instrucción, por ejemplo: "Pablo mírame". Para que el control fuera más preciso, sólo registramos aquellas respuestas que efectúe antes de los diez segundos siguientes a la demanda formulada. Las observaciones se efectúan en intervalos de 5 minutos en 5 sesiones de 30 minutos cada una.

A partir de la observación y registro efectuados, establecemos los niveles de base en el lenguaje y en el contacto visual.

El reforzamiento:

De las respuestas verbales imitativas: en secciones de 30 minutos el maestro formula aleatoriamente cada una de las palabras de la lista apuntada a intervalos de 30 segundos: "Pablo di...". Se desechan las respuestas que excedan los 10 segundos a partir de la formulación de la demanda. Las respuestas imitativas correctas son reforzadas con reforzadores primario (un pedazo de torta, pan, pastel) o sociales (aprobación verbal, sonrisas, caricias) que acompañarán a los primarios, pero que paulatinamente anularán a los mismos.

De respuestas verbales ante los objetos-estímulos: después de mostrarle el objeto o una representación del mismo y comprobar que el niño lo ha mirado, el maestro le pregunta: "Pablo ¿qué es esto?" y así, cada minuto debe mostrar un objeto o representación del mismo y formular la pregunta. Igualmente, la respuesta que sobrepase los 10 seg. Una vez formulada la pregunta, no se refuerza y sí las que se produzcan dentro de esos 10 seg. Establecidos.

De respuestas verbales ante la formulación verbal y la presentación del objeto-estímulo correspondiente.

Del contacto visual se sigue el mismo procedimiento secuencial anotando la observación pero reforzando cada vez que el alumno, una vez dada la consigna, mantiene contacto visual.

Mientras el maestro lleva a cabo este programa y una vez instruida adecuadamente la familia, ésta debe esforzarse por reemplazar las respuestas verbales y no verbales incompatibles con los comportamientos seguidos en el programa educativo, por ejemplo: gritos, afirmaciones o negaciones gestuales y no verbales, las palabras sin sentido; ya que, si en clase se refuerzan indiscriminadamente no es de ninguna utilidad el establecer un programa. Debe, pues, exigirse al niño que diga el nombre que corresponda a lo que señala, rechaza, pide, al tiempo que, por su parte, la familia reforzará también las respuestas verbales correctas y los contactos visuales mantenidos.

Establecido que el programa va a durar, supuestamente, 5 días, es preciso verificar el progreso y no progreso obtenido, la generalización o no de las respuestas verbales y visuales; para así poder seguir formulando programas, de más simples a más complejos, y toda una serie de modelos que ofrecen las terapias de conductas y que son de suma utilidad en la adquisición de comportamiento adaptativos, hábitos sociales.

Es necesario que se empiece por una habilidad que se considere importante que el alumno aprenda ahora. Quizás exista un área en la que la falta de habilidades es la causa mayor del problema, como por ejemplo: si el niño no puede estar sentado más de un minuto o no pone atención, etc. Lo primero que debe hacerse es observar un día y realizar una lista de todas las habilidades que

el maestro hace por el alumno, en lugar de él mismo y que sería necesario que aprendiera. Esa lista debe incluir tareas tales como: ayudarlo a ponerse la camisa, los zapatos, quitarse los calcetines, etc. Después de hacer la lista, es necesario meditar también sobre uno de sus días habituales y decidir cuál de esas habilidades es más probable que pueda enseñar primero (la más necesaria para de ahí proceder a enseñar otras más complejas).

Debe ponerse un asterisco a las habilidades que se hayan determinado como más necesarias de enseñar. Al escoger una habilidad para enseñarla, debe tenerse en cuenta también que, conforme el niño crece y se desarrolla, algunas habilidades preceden naturalmente a otras. Por ejemplo: el sentarse es anterior a andar, el beber de una taza a comer de un tenedor. En consecuencia, la próxima consideración al elegir una habilidad objetivo será conocer qué es lo que el niño sabe y qué es lo que debería estar preparado para aprender a continuación.

En esa lista, ¿hay algo en lo que parezca casi a punto para aprender, algo en lo que pueda ayudar con alguno de los pasos necesarios? ¿existen otras habilidades que parezca que es totalmente incapaz de entender o para las que se necesite una asistencia total? Debe observarse durante un momento el principio de la lista que sigue (esta lista es un ejemplo):

Habilidades de autonomía
Lo que yo hago por él:

Ponerse la camisa

Ponerse los pantalones

Ponerse el cinturón.

Lo que él sabe hacer

Me mira
Mantiene levantados los brazos.

Se mantiene frente a mí
Mueve la pierna para meterla

Nada –no presta la más
Mínima atención.

Este niño podría estar preparado para aprender a ponerse la camisa o los pantalones, ya que presta atención a ello y manifiesta alguna de las conductas necesarias. En cambio, no está todavía preparado para aprender a ponerse el cinturón.

Observemos otra vez con cuidado al niño y fijémonos en el lado derecho de la lista, al lado de los asteriscos, en habilidades que él ya sabe hacer. Debe observarse si el alumno:

- 1.- ¿Presta atención a lo que el maestro hace?
- 2.- ¿Hace cualquier tipo de esfuerzo físico que pueda ayudar a realizar la tarea?
- 3.- ¿Intenta continuar si el maestro se para a medio camino?
- 4.- ¿Hace tareas semejantes en una situación de juego?

Ahora debe escogerse una habilidad para enseñarle y hacer una reflexión de cuáles él está preparado para aprender.

Cabe señalar a continuación la lista de las habilidades de autonomía que mencionan los autores del "Manual de Habilidades Básicas".

Vestirse.

- 1.- Quitarse y ponerse los pantalones.
- 2.- Ponerse los calcetines.
- 3.- Ponerse los zapatos.
- 4.- Ponerse un suéter.

Comida.

- 1.- Beber de una taza.
- 2.- Comer con cuchara.
- 3.- Comer con tenedor.

Aseo Personal.

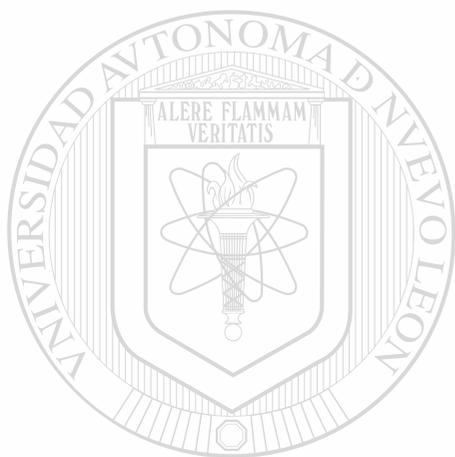
- 1.- Secarse las manos.
- 2.- Lavarse las manos.

Basándonos en lo que queremos enseñar y en lo que el alumno está preparado para aprender, se selecciona la habilidad que se considere más a propósito de las anteriormente mencionadas. En caso de que estas habilidades parecieran demasiado difíciles para el alumno, debe profundizarse un poco más en lo que mencionamos a continuación antes de seleccionar la habilidad objetivo. Es muy probable que una habilidad básica sea más apropiada en este momento para el alumno.

Las habilidades o conductas básicas de autonomía son los fundamentos sobre los que se basan el vestirse, el comer y el aseo personal. Las más elementales incluyen agarrar, sentarse, permanecer de pie, caminar, seguir instrucciones sencillas y coordinación ojos-piernas, ojos-manos y dedos para actuar en conjunto. Es decir, son habilidades que aprendemos desde muy pequeños y casi automáticamente, aunque las usemos continuamente, no las consideramos habilidades.

Sin embargo, para muchos alumnos con necesidades especiales no son tan fáciles de adquirir y se les deben enseñar de forma deliberada, antes de que puedan desarrollar las habilidades necesarias para otras actividades. Conforme el niño crece y se desarrolla va adquiriendo las habilidades de forma natural, unas procediendo a otras. No podemos enseñar a correr antes de haber enseñado a caminar.

ANEXO VIII



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

COMO CREAR UN HORARIO

(Agenda de trabajo diario)

1. DIVIDA EL DIA EN SEGMENTOS

Identifique los segmentos que deberán ser identificados por el alumno. Por ejemplo, presente:

- cambios de un salón a otro
- cambios dentro de un mismo salón de clase (cambios de una mesa grande de trabajo a un escritorio individual o de la zona alfombrada al círculo de sillas, etc.)
- cambios en la actividad que implica otros materiales
- cambios en los maestros

No es necesario ni es posible enlistar todas las pequeñas actividades del día. Esto haría el horario complicado y fastidioso. Seleccione las principales actividades, aquello que es más importante o tiene sentido para el alumno. Lo que usted incluya dependerá de aquello que su estudiante entiende y comprende. Recuerde que mini-horarios pueden ser preparados para detallar tiempos específicos o actividades individuales.

2. DELE A CADA SEGMENTO UN NOMBRE

Asegúrese que los segmentos dan a entender alguna idea acerca del lugar o de la actividad total desde la perspectiva del alumno. Intente nombres como:

Horario	Saludo a la Bandera	Música
Empleo	Trabajo	Cocina
Almuerzo	Servir mesa	Limpiar
Rincón de lectura	Baño	Círculo de amigos
Gimnasia	Audiovisual	Trabajo en equipos
Trabajo individual	Patio	Clase
Descanso	Jugar	Biblioteca
Comprar	Lugar de trabajo	Artísticas
Computación	Salón 16	Dirección
Hoy a la Escuela	Salón de la Maestra Mary	Visita a

Algunos nombres de actividades son muy específicos (gimnasia). Otros pueden ser más genéricos (trabajo, o tiempo de trabajo) donde diferentes actividades deben ser incluidas en ese segmento en diferentes días.

Es impresionante cuantos salones de clase intervienen de una actividad a otra sin que demos nombres específicos a los alumnos sobre lo que está ocurriendo o va a ocurrir. Piense acerca de las cosas que usted hace sin que de nombres o que son llamadas con diferentes nombres en diferentes tiempos.

Necesidades especiales para un alumno en particular pueden ser incluidas en el horario principal o en sus horarios individuales:

Tomar medicina Ir al baño Salir temprano

3. SELECCIONE UN SISTEMA DE REPRESENTACION

Escoja formas o figuras que sean fácilmente reconocidas por sus alumnos. Usted busca y desea que ellos sean capaces de identificar objetos y lugares rápida y consistentemente. Los alumnos se beneficiarán más de horarios de actividades si reconocen los símbolos con el menor esfuerzo posible. Cuando diseñe un horario para la clase completa escoja símbolos (o formatos) que puedan ser fácilmente interpretados por todos los alumnos. Es mejor usar un formato simple que todos puedan entender, que elaborar horarios complejos que no proporcionen información o confundan a parte del grupo.

Considere usar:

- palabras escritas
- pictogramas, dibujos de líneas
- fotografías
- signos, logos, objetos

Combinaciones de palabras y alguna figura o forma frecuentemente es la mejor opción. Cuando use dibujos rotúlelos con las palabras exactas con las que se referirá a la actividad. Muchos de los dibujos que provienen de los libros y de los programas de lenguaje ya vienen rotuladas para diferentes propósitos. Cambie las palabras o los dibujos para adecuarlos a que representen aquello que usted dice cuando usted se está comunicando con esa figura. Rotular los diferentes segmentos, partes u objetos incrementa la eficiencia porque:

◦ cada uno usará terminología consistente cuando mencionen actividades.

La combinación de sistemas permite a muchos alumnos un rápido reconocimiento.

◦ Muchos alumnos aprenderán a leer las palabras que acompañan a los dibujos y figuras.

4. SELECCIONE UN FORMATO

¿Para QUIEN es?:

- Horario de grupo
- Horario individual
- Para ambos

¿De que FORMA representará el tiempo?

◦ ¿Es necesario especificar los tiempos coordinados con los timbres y con las funciones de la escuela?

◦ ¿Qué es más importante que el alumno entienda: la secuencia de actividades o los tiempos específicos?

- Algo de cada uno

¿Qué PRESENTACION tendrá?

- Poster sobre la pared
- Fotocopiado y repartido
- En un libro, en un folder o en una carpeta de 3 argollas
- En tiras o páginas de plástico
- Escrito o en papel doblado como sobre
- Que quepa en la cartera
- Colgado en un mural
- Escrito en el pizarrón

¿Qué tan GRANDE necesita ser?

- Lo suficientemente grande para ser visto a través del salón
- Tan pequeño para caber en un bolsillo
- Suficientemente manipulable por manos pequeñas
- Normal de tal manera que no distraiga la atención
- Portátil para satisfacer necesidades de movilidad

¿DONDE será colocado?

- Colgado en una pared
- Colocado en el escritorio o en una mesa
- Cargado en el bolsillo
- Cargado en un folder personal, en una carpeta o en un libro
- Otro

¿Qué tan MOVIBLE debe ser?

- Los alumnos permanecerán en un salón de clases la mayoría del tiempo
- Los alumnos se mueven a diferentes lugares

5. DECIDA COMO EL ALUMNO PARTICIPARA EN LA PREPARACION DEL HORARIO AL PRINCIPIO DEL DIA

Los alumnos deberán empezar el día con alguna forma de actividad que les permita la oportunidad de elaborar y discutir (o participar de alguna manera) su horario diario. Participar en el armado de su horario es importante. Los alumnos interiorizan la información si ellos participan activamente, que si solamente miran algo preparado por otra persona.

La actividad será:

- el maestro escribe o prepara horarios para la clase
- el alumno observa y discute con el profesor
- el alumno copia con lápiz y papel, o mecanografía, o captura en la computadora
- el alumno arma su propio horario para colgar, copiando, etc.
- El alumno fotocopiara el horario del maestro

La preparación del horario será manejada:

- °una actividad individual
- °una actividad de grupo

RECUERDE: Tener la participación del alumno en la preparación del horario en cierto sentido es una parte crítica a la hora de orientarlo sobre las actividades del día. La forma en que esta actividad sea manejada dependerá de la edad y de su habilidad para entender , pero el participar es una de los más valiosos elementos de usar un sistema de horarios.

6. DECIDA COMO SERA USADO EL CALENDARIO DURANTE EL DIA

El maestro o el alumno indica cuando la actividad se acaba refiriéndose para ello al horario.

Desarrolle una actividad rutinaria

Siga la misma rutina de acción motora para el aprendizaje de la transición, entendiendo la transición como cambio de actividad.

- ° cruce o cheque aquello que ha sido completado
- ° coloque la figura boca abajo
- ° quite completamente del horario el paso o la actividad que ha sido completada
- ° identifique la siguiente actividad
- ° señale apuntando la nueva actividad siguiendo una rutina verbal
- ° mueva la nueva actividad
- ° lleve consigo la figura del horario, el objeto o cualquier pista visual que guía la transición al nuevo lugar (si es necesario)

Desarrolle una rutina verbal

Haga del proceso de usar o cambiar el horario una actividad de lenguaje. O que el maestro o el estudiante hablen durante el cambio de actividad.

Use un guión verbal para acompañar la rutina motora (sugerida arriba). *“El tiempo de descanso se acabó. Es tiempo de trabajar en tu lugar”*. Este procedimiento ayuda al alumno a entender la transición. Les enseña una rutina organizada que ellos serán capaces de seguir y de manejar la situación en forma más independiente.

Motive al alumno a participar activamente en la rutina verbal. Incluso los no verbales o verbales parcialmente deberán formar parte de ésta. Intente utilizar actividades de completa lo que falta como: *“El tiempo de descanso se acabó. Es tiempo de _____.”* Asegúrese que el alumno toma su turno para completar con aquel significado que ellos deben entender. Su turno deberá ser quitar la figura, un gesto o una vocalización. Lo que es importante es que ellos produzcan algo cuando es su turno. Algunos alumnos han adquirido un significativo vocabulario funcional del uso repetitivo de guiones en esta actividad.

Los alumnos con más lenguaje fácilmente se integrarán detrás de guiones simples. Hablar de lo que ya se acabó y de lo que sigue. Es un buen tiempo para discutir:

- qué sucederá
- a dónde ir
- qué material será necesario
- qué reglar hay que seguir

7. COMO USAR EL HORARIO

- sígalo
- si no la va a seguir cámbielo
- conviértalo en parte esencial de la rutina diaria
- refiérase a él continuamente cuando la comunicación se trate sobre la información que contiene
- trátelo como una herramienta valiosa
- dedíquele el tiempo suficiente en su planeación para usarlo eficazmente
- permita que guíe la estructura de su ambiente
- úselo como recurso para estimular la conversación y el enriquecimiento del lenguaje

RECUERDE: Integrar el horario en el seguimiento de las actividades diarias incrementará al máximo su valor.

8. USE EL HORARIO PARA COMUNICAR CON LOS OTROS

El horario diario es un recurso magnífico para ayudar a los alumnos a incrementar su habilidad para comunicar a otros acerca de sus propias vidas.

El horario puede servir como una herramienta de apoyo para comunicar información a las personas en diferentes ambientes.

- use el horario como una herramienta de apoyo para comunicarse con los otros
- llevar el horario a casa o copiar el horario
- use el horario para establecer una forma de comunicación entre la escuela y la casa

NOTA IMPORTANTE:

EL HORARIO MAS ARTISTICO, BONITO O DECORADO NO DESARROLLARA EL POTENCIAL A MENOS QUE SEA USADO COMO UNA PARTE INTEGRAL DEL PROGRAMA DIARIO.

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES

Introducción

Las historias sociales y las conversaciones a base de tiras cómicas son una herramienta efectiva desarrollada por Carol Gray en el estado de Michigan en los Estados Unidos de Norteamérica, y nos permiten enseñar y desarrollar habilidades sociales y de comunicación a una variedad muy grande de alumnos en una variedad de situaciones. Aunque originalmente fue desarrollada para niños con autismo sin embargo también es útil para trabajar con niños con otras necesidades especiales, entre ellos, alumnos con trastornos en el aprendizaje, cognitivos, emocionales y de comunicación. Existen reportes que muestran el resultado que el uso de las historias sociales han tenido en la disminución del tartamudeo de los niños pequeños, así como la ayuda que las tiras cómicas proporcionan en el jardín de niños en la enseñanza de la lectura de comprensión es una herramienta flexible y que fácilmente puede ser combinada con otros aspectos del curriculum y adaptada a una inmensa variedad de necesidades.

Historia Social

Una historia social es una pequeña historia que describe una situación en términos de pistas sociales relevantes y respuestas comunes, proporcionando al alumno una información específica y socialmente adecuada de lo que ocurre en una situación, y por qué. Cada historia es cuidadosamente desarrollada basada en las características y estilos de aprendizaje del alumno con autismo. Las investigaciones proporcionan apoyo para el uso de esta herramienta (Swaggart, B.L. et al" 1995). Las diferentes experiencias muestran que han sido efectivas para individuos desde preescolar hasta adultos, especialmente con aquellos que están interesados en letras o números, y/o con aquellos quienes son capaces de comprender material escrito, sin embargo algunas modificaciones pueden hacerse para aquellos que todavía no leen.

Considerando que las historias sociales son escritas para una situación y alumno específicos, el formato, estilo, y nivel de lectura de cada historia varía considerablemente. Por ejemplo, una historia social para un preescolar debe ser una historia simple que incluya unas cuantas palabras, escritas con letra grande de imprenta e ilustraciones simples, en contraste con una historia social para un alumno de secundaria con síndrome de Asperger, ésta incluirá descripciones complejas de situaciones sociales, incluyendo información acerca de lo que las otras personas piensan, y por qué.

Las historias sociales son una respuesta a una necesidad individual que ha sido identificada como resultado de:

- 1) Situaciones difíciles para un alumno que han sido observadas.
- 2) Respuestas de los alumnos a las preguntas sobre situaciones

sociales las cuales indican que la situación dada ha sido mal entendida.

- 3) Evaluaciones de conductas sociales y curriculum.
- 4) Una conversación con tira cómica.

Basada en necesidades habilidades identificadas, una historia social debe :

- 1) Personalizar o enfatizar una habilidad social que se desea cubrir en un determinado programa
- 2) Traducir un objetivo en pasos entendibles.
- 3) Explicar las cualidades ficticias de una historia, vídeo, película o programa de televisión, identificando en la realidad las interacciones apropiadas de las inapropiadas.
- 4) Enseñar una rutina, para ayudar al alumno a acomodarse a los cambios, o lo que "olvida".
- 5) Dirigidas a una inmensa variedad de comportamientos incluyendo, pero no limitándose a agresión, miedo y obsesiones, o compulsiones .

Una historia social es escrita siguiendo pautas específicas. Estas pautas ayudarán a un padre o un maestro a reunir información necesaria y desarrollar una historia social efectiva. Cada historia empieza con una extensa y detallada información. Esta información incluye dónde ocurre la situación, quién está involucrado, cuánto tiempo dura, cómo empieza y acaba, qué ocurre, y por qué. Esta información es reunida a través de entrevistas con aquellos que están involucrados en la situación o con el alumno, y de una cuidadosa observación de la situación a enseñar.

La observación de un alumno en una situación revela información importante; sobre todo observando aquellos eventos que aparente o normalmente no es posible que cambien su rutina. Por ejemplo, la clase de deportes o gimnasia normalmente es los martes a las 10:30. Algunas veces la clase puede ser cancelada o cambiada debido a una actividad especial. Reconociendo aquellos factores que pueden alterar una situación y escribiendo las variaciones en una historia social, cada historia preparará al alumno para la posibilidad de cambios inesperados. Por lo tanto, la frase, "Deportes es generalmente los martes a las 10:30", es más adecuada que, "Deportes es los martes a las 10:30".

Observando al alumno en la situación que nos interesa también podemos obtener una idea de qué motiva sus respuestas. ¿Parece el alumno espantado o temeroso? , ¿Parece que él/ella es más sensible a la situación que los demás?, ¿Qué es lo que el alumno dice o reporta sobre la situación? Es la perspectiva del alumno la que guía al autor a seleccionar aquellos aspectos de la situación que deben ser incluidos en una historia. La perspectiva del alumno determina el foco de la historia social.

Una historia social comprende cuatro tipos de frases u oraciones: descriptiva, perspectiva, directiva y control. La frase descriptiva objetivamente define cuando una situación ocurre, quiénes están involucrados, qué están haciendo y por qué. La perspectiva, describe las reacciones y sentimientos de otros en una situación dada, La frase directiva sitúa positivamente, individualiza declaraciones de respuestas deseadas. La frase directiva algunas veces sigue después de la frase descriptiva, diciéndole al alumno qué es lo que se espera como respuesta a una pista dada o situación. La frase directiva muchas veces empieza con "Yo puedo tratar...", "Yo trataré..." o "Yo trabajaré en ...". Las frases de control son escritas por los alumnos con autismo. La frase de control identifica la estrategia que el alumno usará para obtener la información de la historia social.

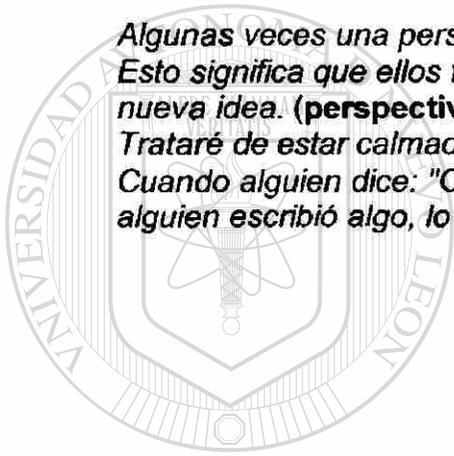
A continuación encontrarán una frase de cada uno de los tipos :

*Algunas veces una persona dice: "Cambié mi pensamiento " (**descriptiva**)*

*Esto significa que ellos tuvieron una idea, pero que ahora ellos tienen una nueva idea. (**perspectiva**)*

*Trataré de estar calmado cuando alguien cambie su pensamiento (**directiva**)*

*Cuando alguien dice: "Cambié mi pensamiento ", yo puedo pensar que alguien escribió algo, lo tiró, y escribió algo nuevo. (**control**)*



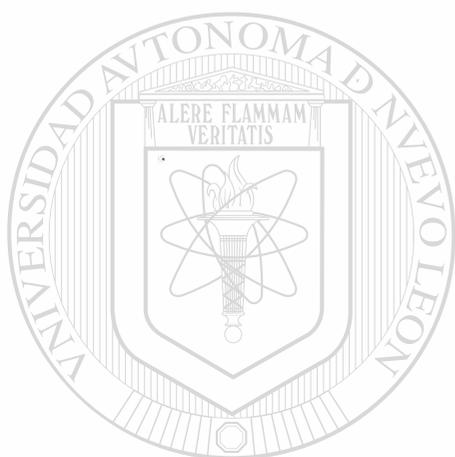
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANEXO IX



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CUESTIONARIOS Y LISTAS DE VERIFICACIÓN PARA FUNCIONES DE CONDUCTA Y PSICOLÓGICAS

Muchas listas de verificación o cuestionarios se han desarrollado para la evaluación psicológica o conductual de niños autistas diagnosticados según los criterios de ICD o DSM, y para una mayor discriminación entre el autismo y otros desórdenes de desarrollo. El objetivo de esta evaluación puede ser el de aclarar una herramienta de diagnóstico más discriminante.

Una revisión de cuestionarios y listas de verificación realizada por Parks (1983) resume la Forma E-2 de Rimland, la BRIAAC, la BOS, la CARS y la ABC dando detalles sobre temas como la confiabilidad, consistencia interna, validez de contenido, validez concurrente y validez discriminante. Los instrumentos para evaluar el autismo se presentan aquí en el orden cronológico de sus primeras versiones.

La Lista de Verificación de Diagnóstico para Niños con Conducta Perturbada, Forma E-1, desarrollada inicialmente en 1964 por Rimland para que la respondieran los padres de niños de hasta siete años de edad, se dirige a diagnosticar el autismo infantil temprano y a diferenciarlo de otras psicosis infantiles. Se basa en la descripción de Kanner (1943), en estudios de esquizofrenia infantil, y en cartas y reportes de padres. Consiste de 76 preguntas sobre la historia del nacimiento del niño, síntomas, características del habla y edad del inicio. Debía revisarse la Forma E-1 porque los padres reportaron que ocurren cambios importantes alrededor de la edad de cinco años y medio, y la Forma E-2 (Rimland 1971) se desarrolló con una edad límite menor. Es un cuestionario con 109 puntos, respondido por los padres del niño, que busca información sobre el desarrollo del niño desde su nacimiento hasta la edad de cinco años.

Se reúne información sobre la interacción social y las habilidades afectivas, de habla, motoras y manipulativas, inteligencia y reacción a estímulos sensoriales, características de la familia, desarrollo de cualquier enfermedad, historia fisiológica y biológica. Se asignan puntos positivos al niño por indicios de autismo infantil temprano y puntos negativos por conductas no-autistas. La ventaja principal de la E-2 es que los resultados obtenidos se comparan con una base de información actualizada de más de 16,000 casos. Un análisis sistemático de la información E-2 ha sido instrumental en la evaluación de un rango de tratamientos de dieta y conductuales. Así, por ejemplo, se han monitoreado los efectos de suplementación de la dieta con altas dosis de vitamina B6 en combinación con magnesio.

El Instrumento de Calificación de Conducta para Niños Autistas y Atípicos (BRIAAC) se desarrolló para complementar un enfoque orientado psicoanalíticamente hacia la intervención. Es una medida de observación derivada de la práctica clínica y consiste de ocho escalas:

- (1) relación con un adulto
- (2) comunicación
- (3) deseo por del dominio
- (4) vocalización y habla expresiva

- (5) recepción de sonido y habla
- (6) respuesta social
- (7) movimiento del cuerpo, y
- (8) desarrollo psicobiológico.

Cada escala puede calificarse en diez niveles de desarrollo. El análisis de factores proporciona un solo factor principal 'resistencia a la participación realista en diferentes actividades' y las escalas individuales correlacionan desde 0.54 hasta 0.86. Cohen, entre otros, encontró también un factor primario en análisis de componentes principales que representó el 69 por ciento de la varianza en el BRIAAC. Sin embargo, tiene más importancia práctica el descubrimiento de que el BRIAAC fracasó en la discriminación entre los grupos diagnósticos al comparar el autismo primario y secundario, la esquizofrenia con inicio en la infancia, la afasia de desarrollo y el retardo mental con el autismo.

La Escala de Observación de conducta para el Autismo (BOS) intenta diferenciar a las personas autistas de las normales y las retrasadas mentalmente, para identificar subgrupos entre los individuos autistas y desarrollar un instrumento objetivo para la descripción del autismo en los campos de investigación conductual y biológica. Consiste de 24 conductas divididas en cuatro grupos: conducta solitaria, relación con objetos, relación con personas y lenguaje. Se filma al niño jugando solo con juguetes apropiados para su edad. El observador revisa la videocinta y codifica las ocurrencias de conductas específicas. Se evalúa la información con una computadora. El BOS se probó en una muestra de 137 niños. Incluían niños autistas con IQ mayor de 70 ('autistas altos' o AA) concordados con niños normales, o niños autistas con IQ menor de 70 ('autistas bajos' o AB) concordados con niños con retraso mental. La edad cronológica media de los grupos se encuentra entre cuatro y cinco años. Se encontraron diferencias entre los grupos autistas y los de control. Las 'conductas solitarias repetitivas' y el 'uso sensorial específico de los objetos' diferenciaron a los AA y los AB de sus controles, pero fueron más importantes para el grupo AA. Todos los niños autistas mostraron menos 'uso útil de los objetos' y más 'uso no-útil de los objetos'. La 'relación con el examinador' se encontró calificando más alto en el grupo AB, pero el grupo AA tenía más lenguaje.

La Lista de Verificación de Conducta del Autismo (ABC) se desarrolló para diferenciar a las personas autistas de las retrasadas mentales severas, sordas-ciegas, severamente perturbadas emocionalmente o normales. Lo completan profesionales y se asignan ponderaciones de calificación para cada descriptor de la conducta. Sus descriptores de conducta se han seleccionado de siete artículos incluyendo el de Kanner, la Forma E-2 de Rimland, Creak, y BRIAAC. Consiste de 57 descriptores de conducta que se han distribuido en cinco áreas de síntomas: sensorial, de relación, de uso de cuerpo y objetos, de lenguaje y social. El análisis se basó en 1049 listas de verificación de individuos desde 18 meses de edad hasta 35 años.

Schopler y sus colegas desarrollaron la Escala de Calificación de Autismo Infantil (CARS), que trataba de ampliar la conceptualización clásica del autismo incluyendo los criterios de Kanner, los nueve puntos de

diagnóstico de Creak y la definición de la Sociedad Nacional de Autismo. Consiste de 15 escalas, que son: impedimento en relaciones humanas, imitación, afecto inapropiado, uso bizarro del movimiento del cuerpo y persistencia de estereotipos, peculiaridades en la relación con objetos no-humanos, resistencia al cambio ambiental, peculiaridades de respuesta visual, peculiaridades de respuesta auditiva, reacción de ansiedad, comunicación verbal, comunicación no-verbal, nivel de actividad de funcionamiento intelectual e impresiones generales. Hay un continuum de 7 calificaciones para cada una de las 15 escalas anteriores, alcanzando de conducta normal a severamente anormal. La calificación depende de la edad del niño y la peculiaridad, frecuencia e intensidad de cada conducta. El desarrollo de CARS se basa en observaciones directas de la conducta del niño más que en una base teórica. La prueba se construyó sobre la evaluación de 357 niños, quienes se distinguieron en tres categorías: no autistas, autistas de ligeros a moderados, y autistas severos. La CARS es altamente confiable y tiene buena validez.

La Evaluación Resumida de Conducta (BSE) la desarrolló LeLord para evaluar la severidad de los problemas de conducta en niños autistas. Ha sido utilizada para evaluaciones en contextos educacionales y en terapia de drogas, y ha demostrado ser un instrumento clínico sensible que especifica bien el autismo en relación con otros desórdenes.

La Entrevista de Diagnóstico del Autismo (ADI) es una entrevista basada en el investigador que no depende de las respuestas por elección forzada. Preguntas sucesivas forman una imagen detallada del desarrollo en tres áreas clave:

- (1) lenguaje y comunicación
- (2) desarrollo social, y
- (3) juego.

La ADI se validó contra los criterios de la ICD-10 mediante la calificación ciega de psiquiatras de 32 videocintas de entrevistas no estructuradas con madres de niños impedidos mentalmente autistas y no autistas con edades de 7-19 años, concordados para IQ.

El itinerario de Observación de Diagnóstico de Autismo (ADOS) es una prueba de desarrollo más que una escala de calificación de diagnóstico. Se concentra en la expresión cualitativa de las conductas sociales y comunicativas. Se creó con el objeto de estandarizar las observaciones de conductas sociales y comunicativas referentes a individuos con autismo y desórdenes relacionados, y para formar un instrumento de diagnóstico para la diferenciación del autismo de las personas impedidas mentalmente y las personas con desarrollo normal. La conducta de los examinadores debe estandarizarse durante la administración de la prueba, que dura de 20 a 30 minutos. El examinador interactúa con los sujetos utilizando ocho tareas para estimular ciertas conductas. Las tareas y sus conductas objetivo correspondientes son:

Tarea

Conducta objetivo

(1) una tarea de construcción	pedir ayuda
(2) una presentación de juguetes	juego simbólico o recíproco;
no estructurada	dando ayuda al examinador
(3) juegos de dibujos	tomar turnos en una tarea
estructurada	
(4) demostración de tareas	expresiones y mímica descriptivas
(5) una tarea poster	descripción de agentes y
acciones	
(6) una tarea de libro	contar una historia secuencial
(7) conversación	comunicación recíproca
(8) preguntas socio-emocionales	la sofisticación del lenguaje
para la	emoción

Las conductas se codifican durante la entrevista y se asigna la calificación al final. En la mayoría de los casos, las calificaciones alcanzan de 'normal' hasta 'definitivamente anormal'. El ADOS se formó de una muestra de 80 sujetos de 6 a 18 años de edad - 20 niños y adolescentes autistas con retraso mental ligero, 20 niños y adolescentes impedidos mentalmente, 20 autistas sin retraso mental y 20 individuos de desarrollo normal. No puede usarse para niños que tienen una edad de tres años o menos. Aunque se encontró confiabilidad para algunos puntos, se necesita más estudio.

La Evaluación Conductual Resumida de Infantes (IBSE) es una adaptación reciente de la BSE para niños más pequeños que se ha usado en una versión piloto que comprende 33 puntos para evaluación de sujetos de 6 a 48 meses de edad. Se han publicado los resultados con 89 niños con desarrollo impedido, incluyendo 39 diagnosticados con autismo. El análisis estadístico demostró diferencias importantes entre los niños autistas y el resto en calificaciones sobre un subconjunto de 19 puntos.

La Lista de Verificación para Autismo en Bebés (CHAT) es una escala de nueve preguntas de 'sí/no' para padres y cinco puntos de observación del visitante de salud o GP. Se usó como prueba de selección en 18 meses para evaluar 41 niños con alto riesgo genético (aproximadamente 3 por ciento de riesgo de recurrencia familiar de desarrollo de autismo) y 50 bebés de control seleccionados al azar. Más del 80 por ciento de los controles pasaron todos los puntos, ninguno falló en más de uno de los siguientes:

- juego de fingir
- señalamiento protodeclarativo
- atención conjunta
- interés social, y
- juego social.

Cuatro de los niños de alto riesgo fallaron en dos o más de estos puntos clave. En el seguimiento a los 30 meses, todos los niños se desarrollaron normalmente con la excepción de cuatro que fallaron en dos o más puntos, todos ellos recibieron un diagnóstico de autismo.

El Itinerario de Observación de Diagnóstico de Autismo Pre-lingüístico (PL-ADOS) es una nueva escala basada en una observación semi-estructurada de 30 minutos del niño dedicado a 12 actividades que incluyen juego libre, imitación, atención conjunta, rutinas sociales, pedidos y respuestas, respuestas a la angustia y a la separación y reunión con la madre. Está diseñado para su uso con niños preverbales, de hasta seis años de edad, de quienes se cree que son autistas. Parece tener confiabilidad aceptable de calificación ciega y videocintas, y se correlaciona bien con juicio clínico de diagnóstico en la muestra de 20 niños, doce de ellos autistas, en quienes se basa.

La Aparición más temprana de los Síntomas Autistas y su Desarrollo

El primer intento por describir el desarrollo temprano del autismo lo realizó Wing en 1969. Los padres de niños de 4 a 16 años de edad completaron retrospectivamente un itinerario del desarrollo del niño desde el nacimiento hasta la fecha del estudio. El itinerario incluía cinco categorías principales: 'percepción auditiva y habla', 'ejecución de movimientos', 'percepción visual y fenómenos relacionados', 'conducta social', 'habilidades no verbales', e 'intereses'. Cada punto se calificó como ocurriendo 'siempre', 'algunas veces', 'nunca', o 'no sé', y se indicó la edad en la que la conducta particular apareció por primera vez y después desapareció, según lo que era posible recordar.

Se compararon las conductas de niños autistas con las de niños con afasia receptiva congénita, audición pobre, afasia congénita de desempeño (producción deficiente de habla), ceguera parcial congénita combinada con sordera parcial, niños con síndrome Down y niños normales. Sus conclusiones fueron:

La comparación mostró que los niños autistas tienen impedimentos múltiples, combinando problemas de comprensión y uso del habla, y desorientación derecha-izquierda, arriba-abajo parecida a la que se encuentra en los síndromes de afasia congénita, con anomalías en el uso de la visión, dificultad en la comprensión de ademanes, movimientos corporales anormales y preferencia por los sentidos proximales como en los niños parcialmente ciegos/sordos congénitos.

Ornitz, Guthrie y Farley (1977) crearon un inventario para padres, para completar retrospectivamente, buscando información sobre el desarrollo motor y perceptual del niño a una edad de menos de cuatro años, de habla y lenguaje en sus primeros dos años de vida. Los resultados mostraron que los niños autistas pequeños, comparados con un grupo de niños normales de edad comparable, estaban retrasados en las habilidades motoras y de comunicación, y en un grado menor, también en respuestas perceptuales.

En otro estudio retrospectivo (Dahlgren y Gillberg 1989), se incluyó un grupo de control de individuos con retraso mental. Las madres completaban cuestionarios de 130 puntos, buscando información sobre el desarrollo temprano y los síntomas típicos del autismo. Los individuos autistas, con

retraso mental y normales se concordaron para sexo, edad cronológica (CA) e inteligencia medida (IQ). Sin embargo, la edad de los grupos en la fecha del cuestionario alcanzaba de 7 a 22 años y había dudas sobre la confiabilidad del estudio debido al tiempo transcurrido desde que el niño era un infante, y en vista del conocimiento de la madre sobre el diagnóstico del niño. Los resultados mostraron que los siguientes 18 puntos de los 130 discriminaban a los autistas de otros individuos no autistas con retraso mental:

- dificultades con la imitación de movimientos
- reacciones extrañas a los sonidos
- problemas severos con el sueño
- juego solo con objetos duros
- inspección visual bizarra de objetos, patrones y movimientos
- falta de juego con otros niños
- aislamiento del ambiente
- disgusto por las interrupciones, en su propio mundo
- sospecha de deficiencia de audición o sordera
- ocupación consigo mismo al estar solo
- mirada vacía
- conexiones extrañas con objetos extraños
- sobre-estimado con las cosquillas
- ninguna reacción al frío
- variabilidad de conducta
- contento al estar solo
- falta de atracción de la atención de un adulto, y
- falta de sonrisa cuando se espera normalmente.

El mismo cuestionario se usó en un estudio prospectivo de 28 niños de 8 a 35 meses de edad identificados como autistas. Los objetivos del estudio eran encontrar síntomas específicos para el autismo, para relacionar estos síntomas con causas subyacentes, y para dar seguimiento a los niños para la confirmación del diagnóstico. Se encontró que las características cruciales del desorden autista en niños pequeños son anomalías de juego, soledad y peculiaridades de visión y oído.

La imagen clínica es que puede hacerse un diagnóstico basado en la entrevista con la madre y la observación del niño en el rango de 1 a 3 años de edad (Gillber entre otros, 1990, p.933).

El cuestionario CHAT, descrito anteriormente, ha filtrado con éxito a los niños autistas de un grupo de alto riesgo a los 18 meses. Podemos recordar que los puntos clave que discriminan a los infantes que han desarrollado autismo de los que no lo han desarrollado son el juego de fingir, señalamiento protodeclarativo, atención conjunta, interés social, y juego social.

Adrien y sus colegas han publicado los resultados de estudios retrospectivos de películas domésticas. Usando el IBSE dos psiquiatras calificaron filmaciones de 12 infantes de menos de 2 años de edad que desarrollaron autismo en comparación con 12 filmaciones de infantes normales tomadas a las mismas edades en circunstancias comunes

similares, cumpleaños, etc. Se encontraron conductas patológicas en el primer año relacionadas con la socialización, comunicación, motilidad y atención y estos mismos problemas de conducta estaban presentes y con más intensidad en el segundo año. Ellos concluyen que la respuesta social deficiente, la falta de sonrisa, la ausencia de expresión facial apropiada, hipotonía (debilidad muscular) y la atención inestable, pueden ser indicadores de autismo en el primer año, pero que todo esto puede acentuarse en el segundo año, con calma e inactividad excesiva, posturas poco comunes y ausencia de expresión facial, ademanes apropiados y contacto visual con otras personas. Esto apoya el punto de vista de que el autismo se convierte en una deficiencia seria en el desarrollo en el segundo año. El grado de retraso mental y el retraso en el desarrollo variaron, pero no se controlaron.

Los estudios anteriores concuerdan. Todos confirman que el reconocimiento oportuno del autismo y su discriminación de otros problemas de desarrollo requieren atención a una cantidad de indicaciones sutiles. No es fácil detectar el autismo en un examen médico de rutina, y, en realidad, la mayoría de los casos los detectan los psicólogos o maestros que poseen un conocimiento de las características sociales importantes. Las señales de motivación anormal para contacto interpersonal son particularmente importantes, y pueden escapar de la atención médica. Generalmente los padres están conscientes de que algo está mal, pero la evaluación clínica puede conducir a que se declare al niño como no autista después de una visita al hospital. Los instrumentos de observación que relacionan los resultados en cierta cantidad de sesiones y ambientes son muy confiables. Como lo veremos, las manifestaciones del autismo en los años preescolares proporcionan una indicación sólida de que el diagnóstico temprano y la educación remedial son altamente deseables. La interacción social, la imitación, el juego y la comunicación no verbal, a lo que todos los padres son sensibles normalmente, son indicadores más confiables de un diagnóstico positivo antes de los cuatro años que una insistencia en la igualdad y preferencia por rutinas fijas. La frustración provocada por las dificultades en la comprensión social y problemas comunes en la conducta de todos los infantes, como los despliegues de irritabilidad, berrinches y daño a sí mismo, tienden a verse como anormalmente intensos y persistentes alrededor de los 2.5 años de edad en niños que después desarrollan un autismo inconfundible. ®

Mientras que la investigación reciente ha realizado algún progreso en la definición de los indicadores conductuales de que un niño tiene probabilidad de desarrollar autismo, es importante agregar que el estudio más sistemático del desarrollo temprano ha puesto en duda muchas de las concepciones falsas referentes a la patogénesis del autismo y lo que serán sus primeras manifestaciones.

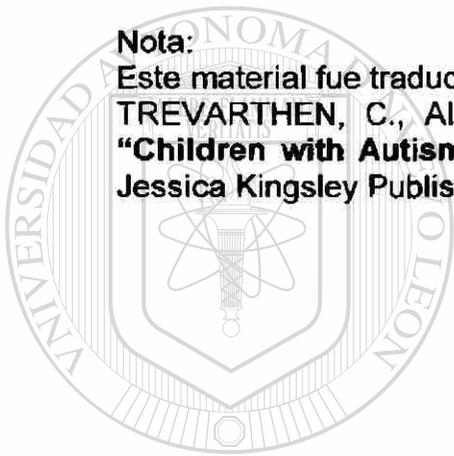
Gran parte de la literatura ha supuesto que los niños autistas preescolares tienen probabilidad de mostrar una relación emocional débil. Se espera que un autista de un año de edad sea indiferente a la presencia de la madre y se encuentre libre durante su ausencia. Sin embargo, en un estudio

reciente (Capps, Sigman y Mundy 1994) en el que se examinó la seguridad de la relación en 19 niños autistas con edades de 3 a 6 años, se encontró que la relación no era siempre débil. Quince de los niños resultaron clasificables en la Situación Extraña Ainsworth, y de éstos aproximadamente el 40 por ciento se clasificaron como relacionados con seguridad. El mismo grupo ha visto la relación entre el IQ evaluado, el nivel de desarrollo, y la atención conjunta en preescolares autistas, controles normales de la misma edad y controles con retraso de desarrollo con el mismo IQ. En contraste con las expectativas de los modelos cognitivos actuales del autismo, las diferencias en atención conjunta observadas en sujetos autistas demostraron provenir de diferencias en el IQ y/o nivel de desarrollo. La ausencia de atención conjunta, como se definió en este estudio, no pudo usarse para discriminar a los niños con autismo.

Nota:

Este material fue traducido de:

TREVARTHEN, C., AITKEN, K., PAPOUDI, D. & ROBARTS, J., (1996)
"Children with Autism" Diagnosis and Interventions to meet their needs.
Jessica Kingsley Publisher, London and Bristol, Pennsylvania. (Pág.15-23)



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

