

**PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN
AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA EN LA POBLACION CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

FRANCISCO JAVIER PAREDES QUIÑONEZ

TESIS ESPECIALIZACION

**GABRIEL LARA
ASESOR DE TRABAJO DE INVESTIGACION**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACION
ESPECIALIZACION EN EDUCACION ESPECIAL CON ENFASIS EN
COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA
BOGOTA D.C.
2012**

1

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 152	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Propuesta para la enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa en la población con Trastorno del espectro autista
Autor(es)	Paredes Quiñonez Francisco Javier
Director	Lara Gabriel
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2012 152 p.
Palabras Claves	Enseñanza Comunicación aumentativa y alternativa (CAA), Educación para personas con trastorno del espectro autista (TEA), Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), Planificación centrada en la persona (PCP), Calidad de vida.
2. Descripción	
<p>Tesis de especialización donde el autor propone de forma detallada e innovadora cada uno de los elementos pedagógicos de un modelo de enseñanza de Comunicación aumentativa y alternativa (CAA) dirigido hacia la población con trastorno del espectro autista (TEA). Enseñar comunicación aumentativa y/o alternativa, constituye un gran reto para los profesionales de la educación, en la medida en que se debe promover un proceso de transformación social, en donde se derrumben una serie de paradigmas, que excluyen socialmente a las personas que presentan dificultades para “hablar”; por lo tanto, la actual obra, puede constituir una herramienta esencial, para que los equipos pedagógicos puedan orientar la enseñanza de “nuevas formas de relación” a través de diversos canales de comunicación, a una población sumamente heterogénea y compleja.</p>	
3. Fuentes	
<ul style="list-style-type: none"> - La experiencia propia del autor, surgida en el campo de la educación de las personas con TEA y en su participación en equipos de enseñanza de programas de comunicación aumentativa y alternativa. - BASIL, C.; SORO-CAMATS, E.; ROSELL, C. (1997) Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Ed. Masson - CUESTA, J. y HORTIGUELA, V. (2007) Senda hacia la participación: calidad de vida en las personas del espectro autista y sus familias. Autismo Burgos - CUXART, F. (1997) La familia del niño con autismo y el apoyo terapéutico a las familias. En Riviére, A. y Martos, J. 1997, pág. 173-189. - FRITH, U. (2004) Autismo: hacia una explicación del enigma. Grupo Anaya Comercial. - RAPIN, I. (2005) El lenguaje y su desarrollo en los trastornos del espectro autista. En Martos, J. et al 2005, pág. 265 – 293. - RIVIÉRE, A. y MARTOS, J. (1997) El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas. Madrid: APNA. - SCHALOCK, R. y VERDUGO, M. (2003) Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Grupo Anaya comercial - SOTILLO, M Y RIVIERE, A. (1997). Sistemas alternativos de comunicación y su empleo 	

en autismo. En Riviére, A. y Martos 1997, pág. 539- 565.

- VON TETZCHNER, S. y MARTINSEEN, H. (1991). Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación. Visor

4. Contenidos

En el primer capítulo, el lector podrá profundizar acerca del perfil particular de desarrollo multidimensional y comunicativo de las personas con TEA y como las características propias que emergen de su perfil de desarrollo, chocan de frente con una serie de condiciones socioculturales. En el segundo capítulo: haciendo un breve recorrido histórico por el campo de la educación de las personas con TEA, se menciona, cómo surgen los programas de CAA; y se propone de forma detallada, cuáles serían los elementos pedagógicos que deberían ser considerados y desarrollados a la hora de implementar este tipo de programas con esta población (Propósito, objetivos, contenidos, secuenciación, metodología, recursos y evaluación). En el último y tercer capítulo: a través de una historia de caso, se evidencia, como aquellos postulados pedagógicos del segundo capítulo, pueden traducirse a la práctica; describiendo de forma general, como la enseñanza de un programa de CAA puede transformar mentes y construir nuevas formas de relación, fundadas en diversos canales comunicativos que tienen variedad de códigos semióticos, y los cuales generan un impacto real en la calidad de vida de la persona con TEA.

5. Conclusiones

Para que los programas de comunicación aumentativa y alternativa, contribuyan de manera efectiva en una "transformación cultural", que permita que las personas con TEA desarrollen sus competencias comunicativas y construyan relaciones significativas a través del uso espontáneo, efectivo y generalizable de un sistema alterno o aumentativo de comunicación; el pedagogo debe reflexionar y analizar detallada y profundamente, la naturaleza pedagógica de dichos programas. ¿Cómo se concibe al estudiante?, ¿para que se enseña la comunicación aumentativa y alternativa?, ¿qué se enseña en la CAA?, ¿Cómo se enseñan sus contenidos?, ¿Cuál es el rol del maestro y el educando?, ¿que tipo de recursos son necesarios?, ¿Cómo se evalúan este tipo de programas?: son los cuestionamientos claves que originan, una sólida propuesta educativa, la cual nutra el campo científico de la CAA.

La actual tesis de investigación, reunió y articuló de forma dinámica, todos los elementos pedagógicos (objetivos, contenidos, secuenciación, metodología y evaluación) de una propuesta de enseñanza de CAA en la población con TEA. Propuesta que resulta sumamente innovadora y valiosa, en la medida en que compacta y propone bajo un mismo modelo, acciones educativas especializadas adaptadas específicamente a las características particulares de la diversa, compleja y heterogénea población con TEA y sus familias.

El impacto real de esta investigación, se vera reflejado, en la medida en que diversos equipos educativos, nutran cada uno de los elementos pedagógicos propuestos; a través de su implementación, y el aporte emergente de los avances científicos en el área.

Elaborado por: Paredes Quiñonez Francisco Javier

Revisado por: Lara Gabriel

Fecha de elaboración del Resumen:	25	11	2012
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	Pagina
Introducción.....	6
Descripción del problema.....	10
Objetivos.....	16
Justificación.....	17
CAPITULO I	
“Hacia una comprensión del universo de la población con TEA”.....	23
1.1 Lenguaje. Comunicación y habla.....	24
1.1.1 Aclarando conceptos: “¿Cuál es la diferencia entre comunicación, lenguaje y habla?”.....	24
1.1.2 Abordando la concepción sistémica del lenguaje.....	25
1.1.2.1 <i>Dimensión estructural:</i> ¿Cómo es el lenguaje?.....	26
1.1.2.2 <i>Dimensión funcional:</i> ¿Para qué sirve el lenguaje?.....	28
1.1.2.3 <i>Dimensión comportamental:</i> ¿Cómo se utiliza el lenguaje?.....	30
1.1.3 Definición holística del lenguaje y sus implicaciones pedagógicas.....	31
1.2 ¿Quiénes son los estudiantes con TEA?.....	32
1.2.1 Una visión que supera las etiquetas diagnósticas.....	32
1.2.2 Realidades diversas de los estudiantes con TEA.....	33
1.2.3 Alteraciones en el desarrollo de los estudiantes con TEA.....	35
1.2.3.1 <i>Desarrollo social</i>	35
1.2.3.2 <i>Anticipación y flexibilidad</i>	37
1.2.3.3 <i>Simbolización</i>	39
1.2.3.4 <i>Comunicación y lenguaje</i>	42
1.2.4 Estilo de pensamiento de los estudiantes con TEA.....	44
1.2.4.1 <i>Un patrón particular de desarrollo</i>	44
1.2.4.2 <i>Una forma propia de percibir e interpretar el mundo</i>	46
1.3 Las temibles barreras del silencio y su impacto en la calidad de vida de la población con trastorno del espectro autista (TEA).....	49
1.3.1 La conformación de las “barreras del silencio”.....	50
1.3.1.1 <i>Las necesidades específicas que surgen de un patrón particular de desarrollo</i>	51
1.3.1.2 <i>Las respuestas sociales ante la “diversidad funcional”</i>	52
1.3.2 Las “barreras del silencio” y la calidad de vida.....	54

CAPITULO II

La comunicación aumentativa y/o alternativa: “una respuesta pedagógica para contribuir a derrumbar las barreras del silencio”	Pagina
2.1 La educación como respuesta social para afrontar las necesidades de las personas con TEA.....	61
2.1.1 La historia de la educación de las personas con TEA.....	61
2.1.2 Los principios educativos.....	62
2.1.3 “La enseñanza de nuevas formas de relación” en la población con TEA.....	64
2.2 La naturaleza pedagógica de los programas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) en la población con TEA.....	65
2.2.1 Definición y propósitos pedagógicos.....	65
2.2.2 Contenidos.....	68
2.2.2.1 <i>Habilidades para construir y adaptar entornos significativos e inclusivos.....</i>	<i>69</i>
2.2.2.2 <i>Habilidades de relación interpersonal a través de los SAAC.....</i>	<i>71</i>
2.2.2.3 <i>Habilidades para anticipar y otorgarle sentido a la actividad propia.....</i>	<i>74</i>
2.2.2.4 <i>Habilidades cognitivas, lingüísticas y comportamentales.....</i>	<i>76</i>
2.2.3 Secuenciación.....	79
2.2.3.1 <i>De la percepción de contingencias a la “internalización”.....</i>	<i>80</i>
2.2.3.2 <i>De lo concreto, inmediato y físico a lo abstracto, lejano y mental.....</i>	<i>81</i>
2.2.3.3 <i>De las habilidades de comunicación “naturales” al desarrollo de habilidades comunicativas “formales”.....</i>	<i>82</i>
2.2.3.4 <i>De los conceptos simples a los conceptos difíciles.....</i>	<i>83</i>
2.2.3.5 <i>De los intereses propios a los intereses compartidos.....</i>	<i>84</i>
2.2.4 Metodología.....	86
2.2.4.1 <i>El papel del equipo pedagógico.....</i>	<i>87</i>
2.2.4.1.1 El rol del estudiante con TEA.....	88
2.2.4.1.2 El rol de la familia.....	90
2.2.4.1.3 El rol del especialista en CAA y el de los profesionales del equipo de apoyo.....	93
2.2.4.1.4 El rol de los miembros de la sociedad.....	95

	Pagina
2.2.4.2 <i>Estrategias educativas y materiales</i>	97
2.2.4.2.1 <i>Estrategias para la construcción de entornos inclusivos</i>	97
2.2.4.2.2 <i>Estrategias de enseñanza para el desarrollo comunicativo</i>	106
2.2.5 <i>Evaluación</i>	115
2.2.5.1 <i>Evaluación inicial</i>	115
2.2.5.2 <i>Evaluación procesual</i>	121
2.2.5.3 <i>Evaluación sumativa</i>	123
CAPITULO III	
Implementación del programa pedagógico de CAA en un estudiante con TEA	127
3.1 <i>La evaluación inicial</i>	128
3.1.1 <i>La llegada del niño de la voz susurrada</i>	128
3.1.2 <i>La historia personal</i>	129
3.1.3 <i>Perfil de aprendizaje: detección de competencias y necesidades</i>	130
3.1.3.1 <i>Inventario del espectro autista (IDEA)</i>	130
3.1.3.2 <i>Perfil Psicoeducativo (PEP-3)</i>	132
3.1.3.3 <i>Perfil de aprendizaje</i>	133
3.1.4 <i>Perfil comunicativo</i>	134
3.1.5 <i>Vida en comunidad</i>	135
3.1.6 <i>Calidad de vida</i>	136
3.2 <i>Detección de necesidades y toma de decisiones</i>	138
3.3 <i>Construcción del equipo de apoyo</i>	140
3.4 <i>Implementación</i>	141
3.4.1 <i>Enseñanza en el uso funcional, espontaneo y generalizable de un sistema aumentativo de comunicación</i>	141
3.4.2 <i>Construcción de nuevas formas de relación con las personas del entorno</i>	142
3.4.3 <i>Enseñanza en el uso de agendas visuales y material analógico</i>	143
3.4.4 <i>Implementación de estrategias educativas usando apoyos visuales para la enseñanza</i>	144
3.5 <i>Evaluación</i>	145
Conclusiones.....	147
Bibliografía.....	149

INTRODUCCION

Hace algunos años cumplía con una de las metas más importantes para mi vida: recibir el título de fonoaudiólogo y acreditarme como “experto en la comunicación humana y sus desórdenes”. Título que a mucho honor adornaba la sala de mi hogar, y en el cual se plasmaban mis sueños y mis ganas por contribuir a la calidad de vida de diversas personas con diversidad funcional.

Ansioso por construir mi nueva vida, inicié la larga travesía que emprenden la mayoría de profesionales recién graduados: la búsqueda del primer trabajo, el cual en muchos casos, suele ser determinante para marcar el rumbo que tomara el futuro de muchas personas.

Mi búsqueda resultó bastante fructífera y afortunada; en el primer sitio donde presenté mi hoja de vida, de inmediato me dieron la posibilidad de entrar en periodo de prueba para conseguir el cargo. Fue en el campo de la educación especial; una institución de corriente “rehabilitadora” y educativa; en la cual los profesionales de diversas áreas, implementaban de forma grupal programas de atención a personas con diferentes condiciones (autismo, síndrome Down, retardo mental, parálisis cerebral, entre otras).

En mi primer día, tenía que realizarle “terapia de lenguaje” a un grupo de adolescentes con autismo; cargado con mis conocimientos de pregrado, un libro para realizar una dinámica de lectura compartida y con la inconmensurable confianza de ser “un experto en la comunicación humana y sus desórdenes”: ingrese a aquella aula de clase...

Abrí la puerta, y allí se encontraban ocho jóvenes, todos ellos varones, sentados en sus pupitres, los cuales aparentaron, no tener ningún tipo de interés ante mi presencia; algunos miraban al vacío, otros parecían dormidos con sus cabezas pegadas a las mesas y uno de los chicos, estaba observando detenidamente una revista. Tratando de romper el hielo, comencé a presentarme a cada uno de los integrantes del grupo e indagué por sus nombres; los jóvenes parecían no entender mis palabras, apenas si se inmutaron por mis preguntas... el ambiente se sentía algo “pesado”, los chicos parecían no interesarse por mi actividad, y mis sentimientos de confianza, poco a poco se fueron transformando en sentimientos de impotencia e inseguridad.

El tiempo transcurría y se vivía una “tensa calma”; luego de mucho insistir, el chico que estaba interesado en la revista, comenzó a explorar las imágenes

del libro que tenía en mis manos, de mí brotó una leve sonrisa y por fin pude ver plenamente su mirada, unos ojos negros y expresivos, que transmitían una “divertida picardía”. Sin embargo este primer avance, se vio interrumpido, cuando uno de los jóvenes que aparentemente estaba dormido, dio unos gritos angustiantes, y sacó su poderosa mano para darle tres bofetadas a su compañero del lado. En ese momento, mi título de “experto” se desmoronó en el silencio; no era simplemente el silencio físico de sus voces, era el vacío, que sentí al no poder comprenderlos, y al no poder establecer una relación apropiada en la cual pudiéramos comunicarnos.

Los gritos retumbaron por toda la institución, llegaron otros profesionales, y contuvieron al chico que estaba presentando la “conducta desafiante”. Mientras ellos trataban de tranquilizar al joven con una aparente tranquilidad asombrosa, yo solo observaba, sumergido en el silencio. Uno de los terapeutas, se me acercó y me dijo unas palabras, que jamás olvidaré: *“no te preocupes es normal que esto suceda con Carlos... simplemente hay que evitar que él se haga daño, o lastime a los demás”*.

Aquellas palabras, se transformaron en un punto de coyuntura, que marcó el propósito de mi vida profesional; para mí, no podía ser “normal”, que un joven a sus 14 años solo pudiera comunicar sus sentimientos a través de la agresión física... sin saberlo, aquel día, choque de frente contra las temible cultura de la exclusión social; una cultura, en la cual las personas que no desarrollan el lenguaje verbal, son enclaustradas en el silencio, y sus conductas desesperadas por comunicar sus sentimientos, terminan siendo asimiladas, mas no comprendidas por las personas de su entorno.

Eran 8 historias de vida muy diferentes; eran 8 personas, a las cuales se les había, intentado inútilmente enseñar a “hablar”; y las cuales en ese momento estaban desprovistas de cualquier sistema alternativo que les permitiera construir una relación significativa y enriquecedora consigo mismos y con las personas de su entorno. Como ellos, pueden existir miles de personas, a las cuales se les vulneran sus derechos, y no se generan las transformaciones sociales necesarias, que promuevan la participación de todos los miembros de su comunidad a través de múltiples canales comunicativos.

Después de aquel primer día de trabajo, inicié un largo camino de transformación personal, en el cual, he tratado de convertirme en un actor positivo, para contribuir a una nueva cultura; una construcción social fundada en los principios de la inclusión, y en la cual se enseña la comunicación aumentativa y alternativa, como herramienta pedagógica para derrumbar aquellas barreras del silencio.

Mi principal aporte, está recogido en esta tesis de especialización; en este documento está plasmada una propuesta pedagógica, en la cual se recogen y se nutren todos los elementos pedagógicos que configuran la enseñanza de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) dirigida a la diversa población con Trastorno del espectro autista (TEA): mencionando los propósitos, los contenidos, la forma de secuenciación, las metodologías y las formas de evaluar este tipo de programas.

Concibiendo la enseñanza de CAA; como un proceso de “construcción de nuevas formas de relacionamiento” (Tamarit, 1999), entre las personas con TEA y los seres del entorno social; en la actual propuesta educativa, las estrategias dirigidas a la enseñanza de signos y el desarrollo de competencias comunicativas del usuario; se nutren y fortalecen, con la proposición de acciones pedagógicas dirigidas a promover un verdadero cambio social entre las personas de la comunidad. Por medio de la construcción de equipos de apoyo; se pretende empoderar a los miembros de la familia de la persona con TEA, al especialista en CAA, a los diversos profesionales y educadores que intervienen de forma multidimensional su formación y a las demás personas de su comunidad: en la construcción de programas integrales de CAA, los cuales impacten de manera significativa la calidad de vida del usuario y de las personas de su entorno.

En el primer capítulo, el lector podrá profundizar acerca de su comprensión del universo de la población con Trastorno del espectro autista (TEA): partiendo de una conceptualización holística de lenguaje, habla y comunicación; se establece un análisis riguroso de el perfil particular de desarrollo multidimensional y comunicativo de las personas con TEA y como las características propias que emergen de su perfil de desarrollo, chocan de frente con una serie de condiciones socioculturales, las cuales configuran las denominadas “barreras del silencio”.

Partiendo de una visión humanizadora, de la situación que están vivenciando las personas esta condición; en el segundo capítulo, se plasma como, los programas pedagógicos de comunicación aumentativa y alternativa, constituyen una respuesta educativa que busca contribuir a derrumbar aquellas barreras sociales. Haciendo un breve recorrido histórico por el campo de la educación de las personas con TEA, se menciona, cómo surgen los programas de CAA; y se propone de forma detallada, cuáles serían los elementos pedagógicos que deberían ser considerados y desarrollados a la hora de implementar este tipo de programas con esta población. .

En el último y tercer capítulo: a través de una historia de caso, se evidencia, como aquellos postulados pedagógicos del segundo capítulo, pueden traducirse a la práctica; describiendo de forma general, como la enseñanza de un programa de CAA puede transformar mentes y construir nuevas

formas de relación, fundadas en diversos canales comunicativos que tienen variedad de códigos semióticos, y los cuales generan un impacto real en la calidad de vida de la persona con TEA.

Cada uno de los capítulos, se encuentra soportado por un sólido constructo teórico; producto de las investigaciones actuales, en el campo del conocimiento de la educación de las personas con TEA y el desarrollo de los programas de comunicación aumentativa y alternativa a nivel mundial. Así mismo, cuentan con aportes novedosos, que son fruto de mi experiencia profesional, en el desarrollo de este tipo de programas con diversas personas con esta condición.

Como menciona De Zubiría (2002); una buena investigación genera más preguntas, que respuestas. La actual tesis de especialización, busca generar múltiples preguntas y cuestionamientos, acerca de cómo se debe enseñar la comunicación aumentativa y alternativa, para una población tan diversa y heterogénea como la que conforman las personas con TEA y sus familias. No podemos permitir, que historias de vida como la de aquellos adolescentes con TEA los cuales marcaron mi destino, se sigan repitiendo dentro de nuestras comunidades.

DESCRIPCION DEL PROBLEMA

“Un alboroto ensordecedor perturba la calma de un tradicional y respetado colegio de Frailes ubicado en el centro histórico de la ciudad. En el último salón de clases de la segunda planta, de tan antigua edificación, un grupo de 50 niños saltan y festejan a rabiar; al parecer su disciplinado, pero a la vez querido maestro de matemáticas les acaba de informar una tremenda noticia. En el medio de aquel tumulto de excitados “saltarines” sobresalen unas trenzas doradas, que parecen tener vida propia y las cuales pertenecen a una de las niñas mas queridas del temible grado “402”: son de Marinita, una “avispada” niña de 10 años, la cual no tiene reparos en gritar a los 4 vientos “¡VIERNES DIA DE CAMPOOOOO¡”

Marinita no cabe de la dicha; en su mente revivieron los maravillosos recuerdos del día de campo del año pasado. Hace un año, Ella y sus compañeros fueron a elevar cometa en un reconocido parque metropolitano: cometas multicolores desplegadas en un lindo cielo azul, un viento fresco con olor a pino, y una basta zona verde la cual parecía interminable; enmarca lo que fue para esta niña, uno de los días más felices de su vida.

Como era de esperarse Marinita, casi no puede conciliar el sueño; se despertó a tempranas horas de la madrugada, y sus pensamientos estaban totalmente absortos; despertó a su madre, que escuchaba medio “adormilada”, el ruido de los saltos y aplausos de su hija. Más tarde cuando era la hora del desayuno: Marinita comió como un cohete, y se disparo a la ventana de la sala esperando que llegara su ruta escolar. En casa todos la observaban, no era usual, que estuviera tan ansiosa: cuando por fin se diviso tan esperado bus amarillo, la niña se “trepó” a su ruta, como una feroz ráfaga de viento, sin mediar palabra alguna con su madre, la cual se quedo con la boca estirada esperando un beso, y lejos de cualquier convencionalidad, se sentó rápidamente en el puesto que tenia el ventanal mas grande.

Marinita siempre ha sido reconocida, como “la niña de la memoria prodigiosa”; muy atenta siguió detenidamente el camino emprendido por el bus ya que recordaba al pie de la letra el rumbo exacto que transito su ruta escolar hace un año en el día de campo. Todo parecía normal y el momento tan anhelado cada vez estaba mas cerca; sin embargo su castillo de ilusiones se comenzó a derrumbar dramáticamente. Al parecer el conductor del bus equivoco el camino, y en vez de voltear en el cruce por la esquina indicada siguió derecho por la misma vía. Marinita no pudo permitir tan groso error y pegó un alarido que estremeció a toda la ruta:

- “¡¡¡DROGAS DON VICTOR!!!”

Todos sus compañeros voltearon a verla desconcertados, mientras su monitora se acercó para preguntarle “¿estas enferma, mi niña? ¿Por qué gritas el nombre de una droguería? ¿Necesitas algún medicamento?... Marinita lejos de estar enferma y sin haberle entendido una sola palabra; seguía gritando, el nombre del negocio que estaba ubicado exactamente en la esquina, donde tenia que haber volteado su distraído conductor. Sin embargo parecieron no entenderle, y mientras el tiempo transcurría, su desespero se transformo en una terrible angustia, al observar, como se alejaban cada vez más de su tan soñado destino.

Todo se vino a pique, cuando el estridente freno del bus, aviso que por fin habían llegado. Se habían detenido en el inmenso parque “mundo mágico”; un popular parque de atracciones mecánicas, el cual era reconocido como uno de los lugares mas divertidos de la ciudad. Dentro del mar de sonrisas y regocijos de cientos de niños, yacía Marinita “agarrada de los pelos”, con ríos de lágrimas bordeando sus mejillas y unas expectativas hechas trizas, al saber que su día de campo se había arruinado; no iría a elevar cometa como el año pasado, y ya no podría correr en tan frondoso pasto.

¿Por qué nadie le avisó a Marinita, que no irían al mismo lugar que el año pasado?, ¿por que no pudieron entenderle sus deseos?, ¿Por qué no pudo tolerar esta nueva situación y adaptarse a ella?, ¿Por qué esta sufriendo, y no puede participar con sus compañeros de una actividad tan agradable?...”

Los sentimientos de *inseguridad*, y de *tristeza* que embargaron a Marinita aquella mañana; son los mismos que inundan a diario los corazones de miles de personas, que enfrentan dramáticas situaciones que desbordan la ficción y configuran una problemática lastimosamente real que afecta a un sin numero de niños, jóvenes y adultos de nuestra comunidad Colombiana... **“la cultura de la exclusión social”**.

La “exclusión social” lejos está, de ser un simple constructo teórico que constituye la antítesis de una palabra glorificada y defendida a ultranza por los diferentes sectores de la sociedad, como lo es “la inclusión social”. La situación que encarna Marinita, refleja, como este rechazado concepto, se torna real e impacta la calidad de vida de un ser humano que no puede participar de forma apropiada en su entorno social.

El ingrediente esencial de esta falta de participación subyace al quebrantamiento de los procesos comunicativos. Estos procesos pueden afectarse por la conjunción de múltiples factores; Algunos pueden ser circunstanciales y temporales, (por ejemplo; ciertos ambientes en exceso ruidosos, como una discoteca, pueden perturbar la comunicación de dos

individuos que pretenden entablar una conversación) u otros permanentes y generalizables a todos los contextos (como puede ser, la interrelación entre un trastorno biológico que genere una serie de necesidades específicas en una persona y un entorno social que no ofrezca los apoyos necesarios para suplirlas).

El caso de Marinita encajaría, dentro del segundo grupo de factores causales: ella como cerca de 120.00 colombianos¹ (aprox.) y 13 de cada 10000 niños nacidos en el mundo (Fombonne, 2005), padecen de un trastorno neurobiológico conocido como Trastorno del Espectro Autista (TEA), comúnmente llamado “autismo”. Este trastorno, configura un perfil de desarrollo y de aprendizaje muy particular en el individuo, el cual no se relaciona de forma armónica con las características comunes y naturales del contexto cotidiano físico e interpersonal al cual pertenece la persona.

Las necesidades específicas, que se desprenden de una condición neurobiológica tan compleja, como lo son los TEA; se transforma en “barreras infranqueables”, en el momento en que se conjugan, con ambientes “normalizados” en los cuales no se realizan las adaptaciones necesarias, para que todos sus miembros puedan participar de forma equitativa. Marinita, como miles de personas que son diagnosticadas a diario en el mundo con TEA, en muchas ocasiones deben forzosamente “integrarse” mas no “incluirse”², en entornos educativos y socioculturales que no están preparados para respetar su condición:

- A pesar de que Marinita estaba presente en el aula de clases junto a sus compañeros, ella jamás pudo comprender la totalidad del mensaje oral, que produjo su maestro: presenta grandes dificultades de comprensión auditiva las cuales solo le permitieron establecer una relación fija entre unas palabras “día de campo” y una experiencia determinada (la acción de elevar cometa)³. El resto de

¹ MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCION SOCIAL (2012): *En I Jornadas internacionales de autismo: Caminando juntos hacia el conocimiento de los Trastornos del espectro autista*. Bogotá D.C: Liga Colombiana de Autismo, Universidad de los Andes.

² Se ha producido un cambio del concepto de “integración” por el de “inclusión plena” debido a las siguientes razones (Stainback, S., Stainback, W. (2007)): 1) Para incluir, no basta colocar a los niños en colegios “normales”; hay que incluirlos en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio. 2) se abandona el término de “integración”, porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad... en cambio el objetivo básico que debe perseguirse consistiría en no dejar que nadie fuera excluido de dichos entornos. 3) el centro de atención de las escuelas inclusivas radica, en como construir un sistema que incluya y este estructurado para satisfacer las necesidades “específicas” de cada uno, y no simplemente de los que son considerados “normales”. 4) Se ha producido un cambio, en cuanto a la idea de ayudar solo a los alumnos con discapacidades en las escuelas corrientes, la escuela inclusiva, apoya las necesidades y estilos de aprendizaje de cada uno de los miembros de la escuela.

³ Las personas con autismo presentan diferentes dificultades a la hora de realizar los procesos de comprensión auditiva, debido a la interrelación de diversos procesos neurobiológicos y psicológicos. Entre las alteraciones más relevantes encontramos la agnosia auditiva y las alteraciones en las áreas perisilvianas del HD. PÉREZ, M. y MARTOS, J. (2000): *Autismo: en enfoque orientado a la formación en logopedia*. Ed. NAU LLIBRES

palabras se las llevo el viento. Es por ello, que Marinita, como la mayoría de personas con TEA, privilegian la información visual, espacial y concreta; sin embargo su maestro, no utilizo ningún apoyo visual que facilitara la comprensión de su mensaje.

- Marinita no utiliza funcionalmente su lenguaje verbal⁴; a pesar de que ella, ha desarrollado un vocabulario bastante amplio, presenta serios problemas para comprender las intenciones y los estados mentales de las otras personas, es por ello que le cuesta adaptar su discurso de una forma coherente y entendible para el contexto. Requiere de una serie de apoyos, como pueden ser los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, los cuales favorecerían los procesos pragmáticos, sin embargo ella estaba totalmente desprovista de cualquier tipo de apoyo.
- No puede adaptarse a los cambios de última hora, ya que manifiesta alteraciones en los procesos neuronales de función ejecutiva⁵; esto repercute en serias dificultades de anticipación, de planificación y de resolución de problemas. Es por ello, que su pensamiento se torna rígido e inflexible, en donde las rutinas son un medio seguro, para adaptarse a un mundo tan inestable; sin embargo, a Marinita nadie la anticipa de forma correcta (a través de agendas visuales, u otro tipo de material analógico), el cambio que se iba a generar y tuvo que enfrentarse de manera abrupta a un entorno nuevo, para el cual no estaba para nada preparada.

Al parecer, en el caso de Marinita, todas estas necesidades, fueron pasadas por alto, por sus maestros, familiares y compañeros. El resultado: una persona a la cual se le vulneraron sus derechos (no estaba en igualdad de oportunidades que sus compañeros), y la cual no tiene una “buena” calidad

⁴ Las alteraciones que presentan las personas con TEA en el lenguaje expresivo pueden ser tan severas, que pueden sumergirlos en el mutismo. Cuando logran desarrollar lenguaje oral, este tiende a manifestar ciertas alteraciones peculiares: ecolalia, inversión pronominal, laconismo, literalidad extrema de los enunciados, presencia masiva de formas imperativas y ausencia o limitación de las declarativas, verbalización de emisiones semánticamente vacías irrelevantes o poco adaptas a las situaciones interactivas y limitación extrema de las competencias de conversación y discurso. RIVIERE, A. (1997). RIVIERE, A. (1997) Tratamiento y definición del espectro autista 1. En RIVIERE y MARTOS *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas* (pp. 61 -107). Madrid: APNA.

⁵ La función ejecutiva es un constructo cognitivo que se emplea para describir conductas dirigidas a una meta, orientadas al futuro; estas conductas se considera que están mediadas por los lóbulos frontales e incluyen: planificación, inhibición de respuestas prepotentes, flexibilidad, búsqueda organizada, auto-monitorización y uso de la memoria de trabajo... Se han encontrado disfunciones ejecutivas tanto en sujetos con autismo como entre sus familiares...” OZONOFF, S (1997). Funciones ejecutivas en autismo. En MARTOS, et.al. “*Nuevos Desarrollos en autismo: el futuro es hoy*”. Madrid: APNA

de vida⁶ (se ha visto afectada su salud emocional, su bienestar físico, su desarrollo personal, etc.) Como ella, las historias de Luis, Carlos, Pedro y muchos mas, se generan a diario, dentro de diferentes colegios regulares, instituciones de educación especial, “clínicas de rehabilitación y habilitación”, hogares, puestos de trabajo, tiendas de barrio, restaurantes, y demás contextos socioculturales de la comunidad Colombiana. El concepto de “Autismo” - cuyo significado etimológico “*autos-* uno mismo, “*ismo-* *tendencia a*”- ha sido tergiversado por los diferentes sectores de la comunidad; y se han levantado frente a él, fuertes paradigmas socioculturales, los cuales han afectado dramáticamente la calidad de vida de esta población. El considerar a las personas con autismo, como seres que “viven en un mundo propio”, las cuales “prefieren estar solas” y no tienen “la intención de comunicarse, ni relacionarse con los demás”; han generado la concepción equívoca, de que un adecuado modelo educativo, debe ir orientado a que estas personas “acepten” nuestro mundo, y vivan de la forma mas “similar” que la nuestra; la forma de vivir, que consideramos “**normal**”.

Esta problemática no ha sido desconocida, por las diferentes organizaciones que luchan por los derechos de las personas con TEA en todo el mundo⁷; ellas se han preocupado, por hacer visible esta condición, y por agremiar diversos equipos de profesionales, que se han interesado por estudiar a profundidad la naturaleza propia del trastorno, y su relación con practicas educativas inclusivas, las cuales generen el mayor impacto favorable en la calidad de vida de estas personas y sus familias. Por varias décadas, buscaron generar programas que favorecieran “los procesos de relación interpersonal entre las personas con TEA y los miembros de su comunidad, a través del desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas”; es en este marco donde nació la necesidad, de buscar nuevas formas de mediación, nuevas formas que se pusieran al servicio de la comunicación y del pensamiento. Los profesionales de la educación y de la salud, comienzan a utilizar y a adaptar diversos Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC).

Sin embargo, actualmente, no hay claridad, acerca de cómo se debe enseñar el uso espontaneo efectivo y generalizable de dichos sistemas. Así mismo, la implementación de dichos programas, las estrategias de enseñanza utilizadas, los resultados obtenidos, etc., no han sido documentados por las diferentes instituciones nacionales, que prestan servicios a esta población, y por lo tanto, sus experiencias, solo constituyen casos anecdóticos que no

⁶ Se toma el concepto de “Calidad de vida” según en el modelo planteado por SCHALOCK (2003).

⁷ Como se podrá ver mas adelante, las primeras organizaciones en el mundo fueron organizadas por padres de personas con TEA, en la década de los 60’; cansados de ser culpados por la condiciones de sus hijos, convocaron a profesionales comprometidos en el estudio de este trastorno, y comenzaron a luchar por sus derechos y por acceder a tratamientos respetuosos y en la medida de lo posible eficaces.

han trascendido en la construcción de modelos pedagógicos específicos de enseñanza.

La problemática anteriormente descrita genera una pregunta, muy concreta la cual constituye la génesis del actual proceso investigativo:

¿Qué elementos pedagógicos deben ser tenidos en cuenta para desarrollar una propuesta para la enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa en la población con TEA?

Para intentar dar respuesta a un cuestionamiento tan complejo como el anterior; resulta fundamental trascender de la simple mención de metodologías específicas de enseñanza - *un conocedor en el tema podría aventurarse a decir, y con razón, que ya existen manuales que explicitan diversas técnicas y estrategias para enseñar el uso de los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación-*. Se requiere de la construcción de todo un modelo pedagógico que sustente de manera clara la práctica educativa: ¿Cuál es la finalidad de enseñarle comunicación aumentativa y alternativa a la población con TEA?, ¿Cómo concebimos al ser humano que presenta esta condición?, ¿Cuáles deben ser los contenidos que deben ser enseñados, para cumplir con los propósitos previstos?, ¿Cómo se deben secuenciar dichos contenidos; teniendo en cuenta las características particulares de la población objetivo?, ¿Cuál es el rol del pedagogo y el estudiante con TEA, dentro de la dinámica de enseñanza y “desarrollo”?, ¿Cuáles son los materiales y apoyos necesarios? y ¿Cómo se evaluarán los procesos educativos generados?

OBJETIVOS

- **Objetivo general:**

Generar una propuesta pedagógica que permita la enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa dentro de la población con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

- **Objetivos específicos**

- Evidenciar las barreras que enfrentan las personas con TEA para desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas a través de la mediación del lenguaje oral verbal.
- Determinar cuáles son las condiciones necesarias que permitan que una persona con TEA pueda desarrollar sus competencias comunicativas y lingüísticas, en un contexto sociocultural.
- Articular las características lingüísticas y comunicativas de esta población con sus contextos socioculturales y los contenidos determinados por la propuesta pedagógica.
- Describir los procesos metodológicos necesarios para que la enseñanza de los contenidos planteados promueva el desarrollo del estudiante con TEA, dentro de su comunidad.
- Construir un proceso de evaluación formativa, que le permita al pedagogo medir los logros alcanzados a través de la propuesta y generar variaciones que fortalezcan el mismo.

JUSTIFICACION

La actual propuesta pedagógica para la enseñanza de comunicación aumentativa y alternativa, diseñada específicamente para la población con Trastorno del Espectro Autista; constituye una nueva idea educativa, la cual integra la enseñanza de una serie de competencias comunicativas, de relación interpersonal y anticipación a través de un enfoque histórico social. Su implementación y respectiva documentación generara un impacto significativo, básicamente en tres campos de acción:

a. Campo Científico:

Actualmente, en la enseñanza de programas de comunicación aumentativa y alternativa dirigidos para personas con TEA; Existe un amplio desfase entre la amplia utilización de los SAAC en los programas de intervención y la escasa evidencia probada. - *ello sin contradecir que la base teórica sobre la que se sustentan los SAAC sea coherente-* .

A pesar de que su uso, en esta población, se remonta a los años 80 con el programa de habla signada de Schaeffer, Musil y Kollinzas; y a pesar de que algunos sistemas y métodos de enseñanza, tales como el método PECS (Bondy & Frost, 1994) han sido ampliamente difundidos entre la comunidad científica y educativa y han comprobado sus resultados a través de investigaciones con poblaciones pequeñas⁸; no se han reduplicado nuevas investigaciones, que nutran el cuerpo de evidencia.

Es por ello, que la creación de nuevas propuestas pedagógicas, en el campo de la educación aumentativa y alternativa en los TEA; constituyen valiosos aportes, para generar a través de su aplicación, investigaciones, que sustente a través de la evidencia científica la enseñanza de lo SAAC en la población con TEA.

El impacto que generaría, la actual propuesta pedagógica dentro de sus educandos; sería medido a través de criterios objetivos y subjetivos de las dimensiones de “calidad de vida” siguiendo el modelo planteado por (Schalock et al., 2003). Este elemento resulta esencial, para orientar la cualificación de los programas educativos en los TEA, al campo de la humanización y del bienestar multidimensional que siente y expresa un determinado ser humano. La eficacia de un programa educativo, no puede

⁸ MARJORIE H. CHARLOP-CHRISTY et al. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: *Assessment of PECS acquisition, speech, Social-communicative behavior, and problem behavior.*

ser medida, solamente a través de la cuantificación de habilidades que aprendió un sujeto en determinada área del desarrollo-*por ejemplo, el número de fonemas que aprendió a articular correctamente, o el desarrollo o no de ciertas habilidades motrices-*, sin establecer una relación clara y directa con la mejora en su calidad de vida; por ejemplo, se debe valorar a través de datos objetivos, cómo se incrementó la participación de un individuo en su entorno social (el patio de su escuela) gracias al aprendizaje de nuevas habilidades comunicativas y lingüísticas (incrementar la inteligibilidad de su habla), o cómo un individuo puede acceder a entornos de recreación y ocio, gracias al desarrollo de su motricidad gruesa (aprender a trepar y bajar).

b. Campo pedagógico:

La enseñanza de habilidades comunicativas y lingüísticas a través de programas educativos de comunicación aumentativa y alternativa en el campo de la personas con TEA, nace en respuesta a una amplia demanda teórica y práctica en la comunidad científica y educativa (Sotillo y Riviere. 1997); su uso en población que presentaba graves deficiencias en comunicación y lenguaje, abrió las puertas para que se generaran nuevos sistemas, nuevas metodologías de enseñanza, y nuevos apoyos tecnológicos de baja, mediana y alta tecnología.

Sin embargo en la práctica, la enseñanza de los SAAC, configura un gran reto educativo. Reto que en muchas ocasiones no es asumido de la manera más apropiada y termina fracasando, frente a la gran complejidad que implica enseñar “nuevas formas de relacionamiento” (Tamarit,1988); para potenciar el desarrollo de la dimensión socio comunicativa de un ser humano, no basta con introducir una serie de apoyos físicos que reemplacen los códigos orales; son innumerables los casos de personas, que cuentan con apoyos de última tecnología (comunicadores electrónicos, software especializados, etc.), los cuales terminan empolvados o despedazados por su uso inadecuado.

Existen algunos programas que han especificado con mayor claridad, la metodología de enseñanza de los SAAC; tal es el caso, del programa de habla signada de Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980) y el método PECS (Bondy & Frost, 1994). Así mismo, los pedagogos cuentan con algunos libros y manuales, que aportan toda una serie de estrategias concretas, para facilitar la enseñanza de signos; como por ejemplo el libro “*Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*” de Stephen von Tetzchner y Harald Martinsen (1993) y las espléndidas obras de Carmen Basil y María Sotillo. Sin embargo, es común encontrar a pedagogos, que presentan recurrentemente las mismas dificultades, a la hora de implementar este tipo de programas:

- La mayoría de usuarios, presentan graves dificultades para desarrollar funciones comunicativas más complejas; un alto número de individuos adquieren solamente la función de la “petición”, en donde la persona aprende a comunicar sus necesidades básicas y sus deseos preponderantes.
- Persiste en la sociedad nacional, un gran paradigma, que descalifica aquellos sistemas de comunicación, diferentes a la lengua oral. Las personas que son usuarias de estos sistemas, manifiestan grandes debilidades en los procesos de generalización, ya que sus familiares y personas de su entorno social, muchas veces no comprendén, ni aceptan estas nuevas formas de relación.
- Les resulta complejo, involucrar a los profesionales encargados de diferentes áreas de intervención y educación. En la mayoría de instituciones y centros que prestan servicios de atención a la población con TEA, persiste un modelo rehabilitador y “medico”; por lo tanto la enseñanza de los SAAC es considerada, una estrategia que le compete únicamente al fonoaudiólogo.
- Muchas personas con TEA, presentan graves problemas cognitivos y comportamentales; los cuales dificultan de sobremanera la enseñanza de las habilidades de comunicación a través de este tipo de estrategias.

La actual propuesta de investigación, constituye un gran aporte para fortalecer las metodologías de enseñanza actuales, ya que:

1. Su diseño, parte de un conocimiento profundo y especializado del perfil de aprendizaje de las personas con TEA; cada una de las estrategias generadas, tiene en cuenta la amplia heterogeneidad de capacidades y debilidades de la población. Muchos SAAC fueron, originalmente creados para implementarse con otro tipo de poblaciones (personas con parálisis cerebral, con déficit sensorial, etc.). La actual investigación, constituye una propuesta pensada específicamente para las personas con TEA y sus familias.
2. Empodera a las personas del núcleo familiar, como agentes preponderantes en el proceso de enseñanza de las estrategias del modelo pedagógico. Basados en los modelos de Planeación Centrada en la Persona (PCP)⁹, el modelo requiere de la

⁹ “Los PCP son procesos de colaboración para ayudar a las personas a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor calidad de vida basada en sus propias preferencias y valores. Es un conjunto de estrategias para la planificación de la vida que se centra en las elecciones y la visión de la persona y de su círculo de apoyo.” FEAPS (2007) Cuadernillo de buenas practicas FEAPS, pág. 10.

conformación de grupos de apoyo, donde los miembros de la familia juegan un papel protagónico; concibiendo a los familiares del educando, como las personas que mejor lo conocen y a quienes les interesa en mayor medida mejorar su calidad de vida.

3. Ofrece estrategias de educación dirigidas específicamente a las personas que componen el núcleo sociocultural del educando; Como el objetivo es construir “nuevas formas de relación”, surge la impetuosa necesidad, de generar acciones educativas orientadas a capacitar, sensibilizar y comprometer a los ciudadanos del común.
4. Las estrategias diseñadas, tiene implicaciones directas en la calidad de vida del educando; basados en un enfoque histórico social, cada una de las metodologías de enseñanza están adaptadas al contexto real personal, familiar y sociocultural de la persona con TEA, contribuyendo en el bienestar de las 8 dimensiones de su calidad de vida.
5. Ofrece nuevas propuestas para la creación y adaptación de apoyos tecnológicos orientados hacia la comunicación; gracias a los avances tecnológicos de la última década en el diseño de apoyos comunicativos especializados para las personas con TEA y gracias a las experiencias propias y particulares en el campo de la adaptación de recursos físicos para la comunicación, se pondrá a la disposición del pedagogo, nuevas ideas que facilitaran los procesos de enseñanza y uso de este tipo de recursos.

c. Campo institucional a nivel nacional:

Los TEA como trastornos mentales que afectan el desarrollo humano desde la primera infancia, hacen parte de las políticas públicas de salud mental en Colombia. El gobierno nacional, a través del Ministerio de protección social, regula que las diferentes personas diagnosticadas con TEA puedan acceder a variados “tratamientos” que promuevan su calidad de vida. La inclusión del autismo dentro de dichas políticas de salud mental, ha generado gran controversia dentro de diferentes organizaciones de familiares y profesionales que luchan por los derechos de esta población; los cuales consideran, que al relacionarse esta condición, con trastornos psiquiátricos complejos, como la esquizofrenia, la psicosis entre otras; los procesos de intervención quedan sustentados en un enfoque “rehabilitador” y médico.

Un alto porcentaje de niños que presentan TEA son diagnosticados por psiquiatras de las diferentes E.P.S. del país; siguiendo un modelo clínico, a los niños recién diagnosticados, se les ofrece un programa ambulatorio, en el

cual asisten periódicamente a “terapias” de fonoaudiología, terapia ocupacional o física con una duración por sesión no mayor a 45 minutos.

Cuando las familias comienzan a percibir que la atención que están recibiendo sus familiares no es suficiente, para atender todas las necesidades que se manifiestan de forma muy evidente en los primeros años después del diagnóstico; comienzan a buscar y a demandar la inclusión de sus hijos en programas más intensivos y especializados.

Actualmente a nivel nacional, se podrían considerar a nivel general, tres modalidades de atención que concentran a una amplia población de personas con TEA. Cada una de estas modalidades se puede presentar de forma combinada o individual según los casos específicos:

1. **Fundaciones, clínicas e instituciones de educación especial:** Son organizaciones públicas y/o privadas, las cuales ofrecen diferentes programas educativos y terapéuticos de atención, bajo diferentes modalidades a través de grupos interdisciplinarios de profesionales, en su mayoría de veces conformados por: psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, educadoras especiales, fisioterapeutas, entre otros. Un porcentaje significativo de estas instituciones, funcionan como Instituciones prestadoras de salud (IPS) contratadas por las aseguradoras públicas o privadas (EPS) las cuales actúan como intermediarias y administradoras de los recursos que provee el estado.
2. **Equipos interdisciplinarios de atención particulares:** Son en su mayoría, grupos de profesionales, que son contratados de forma particular por los familiares de la persona con TEA. La persona con TEA, recibe de forma individualizada el apoyo profesional en diferentes momentos de su jornada.
3. **Centros de educación regular:** Un grupo de personas con TEA están “incluidas” en programas educativos regulares generados en instituciones educativas públicas y/o privadas del país. La modalidad bajo la cual las personas con TEA reciben sus clases presenciales, puede variar. Algunos de ellos asisten en compañía de un docente de apoyo, conocido popularmente como “sombra”; el cual es el encargado en conjunto con el maestro tutor de realizar las adaptaciones curriculares necesarias y generar las estrategias óptimas para potenciar el desarrollo multidimensional del alumno y favorecer su plena inclusión en el contexto escolar.

Son las nuevas propuestas de investigación, las cuales generen sólidos programas pedagógicos sustentados en la evidencia científica; las que pueden contribuir para cambiar la perspectiva médica, que orienta los procesos de atención dirigidos actualmente en nuestro país, hacia esta población y sus familias. El actual trabajo, enmarca una importante propuesta, que sustenta, como una educación especializada para las personas con autismo, no se fundamenta en la intensidad de horas, o la cantidad de servicios terapéuticos que pueda recibir un individuo; sino en su inclusión plena en un programa pedagógico coherente, que respeta su condición y acepta su naturaleza particular (no trate de curarla), que se construya a nivel social y permee todos los contextos donde se desenvuelve la persona.

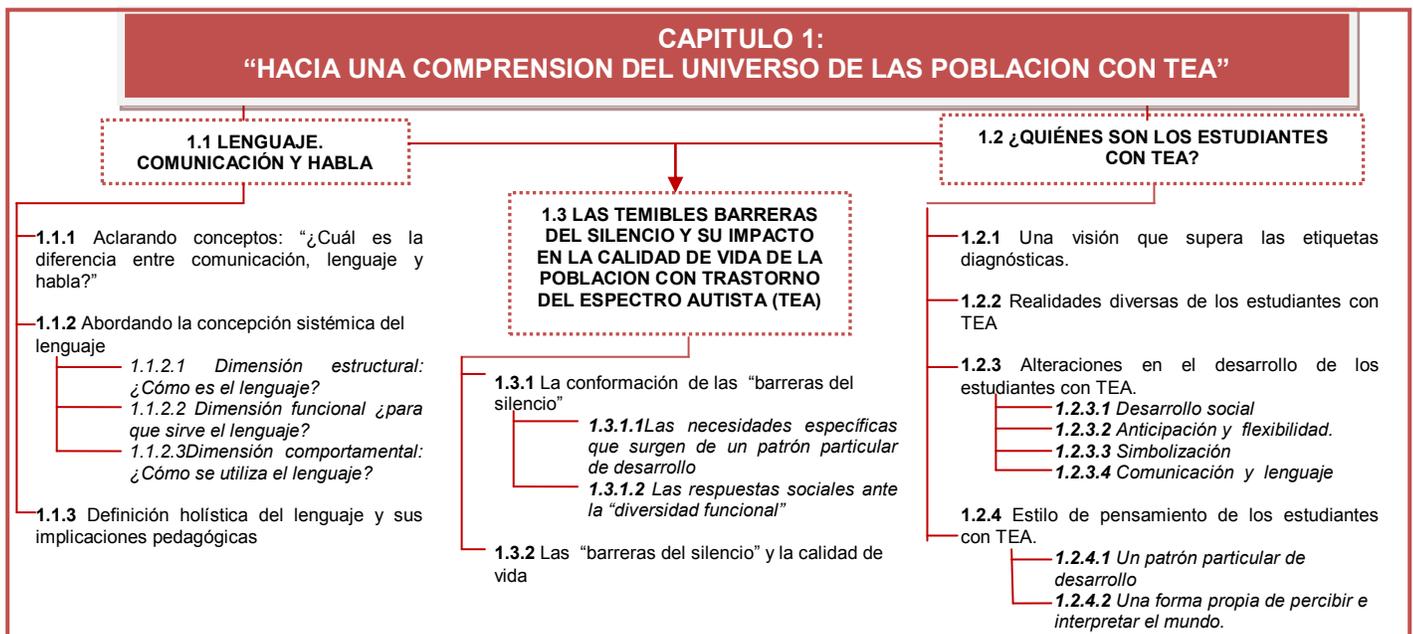
CAPITULO 1: “HACIA UNA COMPRESION DEL UNIVERSO DE LA POBLACION CON TEA”

“Para entender que hay gente que no tiene lenguaje (verbal- oral), lo primero que hay que entender es que el lenguaje es muy complicado; que no es tan fácil como habitualmente creemos. Los hablantes y oyentes naturales del lenguaje (verbal-oral) tendemos a tomar el lenguaje de una forma natural. Para nosotros, hablar es como respirar. No nos damos cuenta de la tremenda complejidad psicológica y neurológica que hay por debajo de esa actividad lingüística”.

RIVIERE, A. (1999)

La imagen desolada de un niño aislado en un rincón, tapándose los oídos y con una mirada perdida o la imagen de un niño “genio y enigmático” capaz de resolver misterios sumamente complejos, pero el cual vive en su propio mundo, rutinario y repetitivo; tal vez constituyen la representaciones más fieles, que se mantienen dentro de nuestra sociedad acerca de la condición del autismo. Detrás de estos estereotipos – *fundamentados en la mayoría de veces, por algunas películas y series hollywoodenses acerca del tema*– las personas del común perciben a seres humanos con “grandes problemas para relacionarse con los demás, y comunicarse adecuadamente”.

El actual apartado de esta tesis, busca favorecer una comprensión más real y fundamentada acerca de la condición del autismo; pretende develar como estas personas tienen una ruta de desarrollo muy particular, la cual genera aquellas características que perciben las personas de la sociedad, en sus competencias lingüísticas y comunicativas; Características que chocan, con ciertas condiciones socioculturales, las cuales generan barreras infranqueables de “exclusión”. Sin embargo para llegar a este nivel de comprensión, tendremos que partir – *tal y como lo menciona Riviere (1999)*- del análisis propio del lenguaje que usamos naturalmente. El siguiente esquema refleja la organización conceptual propuesta:



Grafica I: Mapa conceptual Capítulo 1

1.1 LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y HABLA

1.1.1 Aclarando conceptos: “¿Cuál es la diferencia entre comunicación, lenguaje y habla?”

Las diferencias entre comunicación, lenguaje y habla son muy importantes a la hora de abordar la comprensión de una población que presenta serias dificultades en el desarrollo de cada uno de dichos procesos. “Comunicarse es cualquier acto por medio del cual una persona da o recibe de otra persona información...” (Cuervo, 1999). La comunicación, es un acto de relación humana que puede o no ser intencional, puede involucrar signos convencionales o no y puede ocurrir a través de diversas naturalezas semióticas: El lenguaje, así como la cognición, el habla, la audición, la visión, entre otros: son aquellos procesos que permiten la comunicación.

El concepto de lenguaje, remite de inmediato a la facultad humana que le permite al individuo emplear de forma creativa y progresivamente descontextualizada una serie de signos, los cuales transforman sus procesos mentales y permiten llevar a cabo los actos comunicativos. El concepto de comunicación, es mucho más amplio; no se reduce, ni se limita por las características específicas que presupone cualquier lenguaje (*características formales, funcionales y conductuales*).

Con respecto al **habla**; aún es frecuente reducir al lenguaje, a la capacidad que tenga una persona para articular correctamente una serie de fonemas (“hablar”); como afirma Solcoff (2011), lo importante no es que un niño “hable” sino que “signe”. El habla involucra, “el producto”, la modalidad bajo la cual el lenguaje verbal oral, se manifiesta; pero como se ha podido apreciar anteriormente, existen otro tipo de modalidades viso manuales, o graficas para producir el lenguaje.



1.1.2 Abordando la concepción “sistémica” del lenguaje

*“Para responder a la pregunta: ¿Qué es el lenguaje?, nos lleva al meollo de la problemática que, desde siempre, ha sido la del estudio del lenguaje. Cada época o civilización, conforme al conjunto de sus conocimientos, de sus creencias y de su ideología, responde de diferente manera y considera, el lenguaje en función de los moldes que la constituyen... De modo que, para aprehender el lenguaje, tendríamos que seguir la huella del pensamiento que, en el transcurso del tiempo, e incluso antes de la constitución de la lingüística en cuanto que ciencia particular, ha ido esbozando las distintas visiones del lenguaje. La pregunta ¿Qué es el lenguaje?, podría y debería ser sustituida por otra: **¿como ha podido ser pensado el lenguaje?**”*

Julia Kristeva (1988)

**“El lenguaje, ese desconocido:
Introducción a la lingüística”** (pág. 7)

Como lo plantea Kristeva: el “lenguaje” como concepto, ha constituido por varios siglos, uno de los más grandes objetos de estudio de la humanidad – *incluso antes de que existiera la lingüística como ciencia-*; su definición ha sido reformulada, dependiendo de la época y el contexto sociocultural. Producto de esta variación histórica, existen variadas definiciones, que resaltan elementos particulares del concepto de lenguaje (Hierro, 1986)¹⁰:

- Sistema de signos o símbolos – naturales o artificiales- que actúan como códigos de representación o comunicación para otro sistema.
- Facultad de la especie humana, la cual goza así de sonidos articulados en su comunicación.
- Producto “particular” de la facultad lingüística, gracias a la cual se posee una lengua concreta. O producto “común” a todas las lenguas.
- Modo de utilizar la lengua; por ejemplo lenguaje vulgar, lenguaje culto.
- Acto individual del uso de la lengua; por ejemplo hablar.

Adoptar una u otra definición, tiene grandes repercusiones prácticas, que trascienden de un plano meramente teórico. Teniendo en cuenta que la actual propuesta pedagógica, pretende orientar la enseñanza de “nuevas formas de comunicación”, se hace necesario, abordar una concepción sistémica del lenguaje: la cual integre los diversos elementos conceptuales mencionados (el lenguaje como facultad, producto, proceso, etc.) y sustente la enseñanza de sistemas lingüísticos alternativos y aumentativos, como estrategia fundamental para potenciar la competencia comunicativa de una población que presenta grandes dificultades para utilizar como mediador semiótico, el lenguaje verbal oral.

¹⁰ Mencionado en BELTRÁN (1995), Psicología de la educación. Pág. 146. Ed. BOIXAREU

Para Bellinchon y sus colaboradores (2004); una definición “sistémica” del lenguaje, debe responder a tres cuestionamientos esenciales: **¿Cómo es el lenguaje?, ¿cual es su función? y ¿como se utiliza?** Responder estas preguntas, nos lleva a construir una definición “holística” que integra las tres dimensiones de este concepto: **la dimensión estructural o formal, la dimensión funcional y la dimensión comportamental.**

1.1.2.1 Dimensión estructural: ¿Cómo es el lenguaje?

Todo lenguaje presupone la existencia de signos, los cuales pueden ser de distinta naturaleza (visuales, motores, acústicos). Gracias a la capacidad o facultad lingüística, el organismo puede **representar** a través de ellos (los signos) una realidad específica. Al poder contar con este **instrumento** de mediación, *-el cual se convierte en un **código** cuando es compartido por todos los miembros de una comunidad-* se puede establecer una relación dinámica entre el organismo que lo posee y la realidad a la que remite.

Para Solcoff (2001) hablar de lenguaje implica la existencia de un **conjunto** de signos lingüísticos; estos signos a diferencia de los no lingüísticos, están incluidos dentro de un **sistema** específico, el cual tiene una cierta “*organización interna*”; un conjunto de reglas que permiten o no ciertas formas de combinación. Ciertos movimientos corporales, como dar la mano, o guiñar un ojo son signos, en la medida que permiten al individuo representar determinados significados; sin embargo estos signos, no son lingüísticos, ya que no hacen parte de un sistema amplio de signos manuales (*a diferencia del lenguaje manual de las personas de la comunidad sorda*).

El lenguaje por excelencia de los seres humanos, es el “lenguaje verbal oral”; el cual, utiliza signos de naturaleza “acústica”. Gracias a la interrelación de fuerzas biológicas y sociales; los niños aprenden a utilizar estos signos con una naturalidad y capacidad, no menos, que “fantástica”. Sin embargo, este lenguaje, *-afortunadamente-* no es el único que existe. Diferentes comunidades pueden, adoptar otro tipo de signos – *lingüísticos o no-* los cuales les permitan comunicarse y/o representar la realidad. Como describe Basil (1994)¹¹ “hoy en día, existe una amplia gama de sistemas de signos, tanto gestuales como gráficos, que permiten la comunicación desde niveles muy elementales hasta otros altamente complejos desde el punto de vista lingüístico”. En la siguiente grafica se pueden conocer los sistemas principales, en el “**multiverso de los signos**”¹².

¹¹ En BASIL, C., SORO-CAMATS, E., ROSELL, C (1998) Sistemas de Signos y Ayudas Técnicas para la Comunicación Aumentativa y la Escritura. pág. 7. Ed. MASSON

¹² Para VALDEZ (2009); los ambientes educativos inclusivos, son aquellos en los cuales los maestros utilizan variados instrumentos semióticos, para construir relaciones significativas con sus estudiantes. Denomina “el multiverso de los signos”, a la posibilidad de poder negociar significados y realidades a través de múltiples modalidades lingüísticas.



/CO - MER/

GESTOS DE USO COMUN

Son formas naturales de comunicación, las cuales se acostumbra a utilizar simultáneamente con otros sistemas de comunicación mas amplios y complejos. Por ejemplo señalar, decir adiós, hola, etc.

GESTOS IDIOSINCRASICOS

Son los gestos que muy a menudo desarrollan los niños con déficit comunicativo y que les sirven para comunicarse con personas familiares. Por ejemplo un niño puede cerrar los ojos acentuadamente para expresar que tiene sueño, o tocarse el pelo para referirse a una amiga, etc.

CODIGOS GESTUALES

Son sistemas de signos que intentan reproducir fielmente la realidad; son muy elementales y con pocas posibilidades de combinación. Se diferencian de los gestos idiosincráticos, en el hecho de que fueron creados o adaptados con fines educativos o terapéuticos.

LENGUAJES PEDAGOGICOS

Surgen a partir de las lenguas de signos, pero utilizan una gramática y sintaxis propias del lenguaje oral.

LENGUAS DE SIGNOS

Es una modalidad no vocal del lenguaje humano, desarrollado de forma natural por el colectivo de personas sordas. Cuenta con sus propias estructuras sintácticas y organizativas.

COMUNICACIÓN BIMODAL

Se utiliza simultáneamente la modalidad del habla (canal oral - auditivo) y la modalidad de los signos manuales (canal viso gestual)

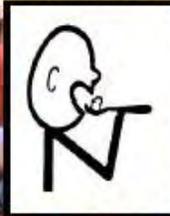
COMER



COMER



COMER



COMER



SIGNOS GRAFICOS

Son configuraciones impresas que representan palabras y conceptos. Pueden ser mas o menos icónicos, es decir, pueden compartir en mayor o menor grado un parecido físico (pictográfico) o conceptual (ideográfico) con aquello que representan.

SIGNOS TANGIBLES

IMAGENES

SISTEMAS PICTOGRAFICOS

SISTEMAS LOGOGRAFICOS

ESCRITURA ORTOGRAFICA

Es el sistema empleado por la mayoría de las personas hablantes, por lo tanto el sistema de signos gráficos mas utilizado y de uso totalmente normalizado.

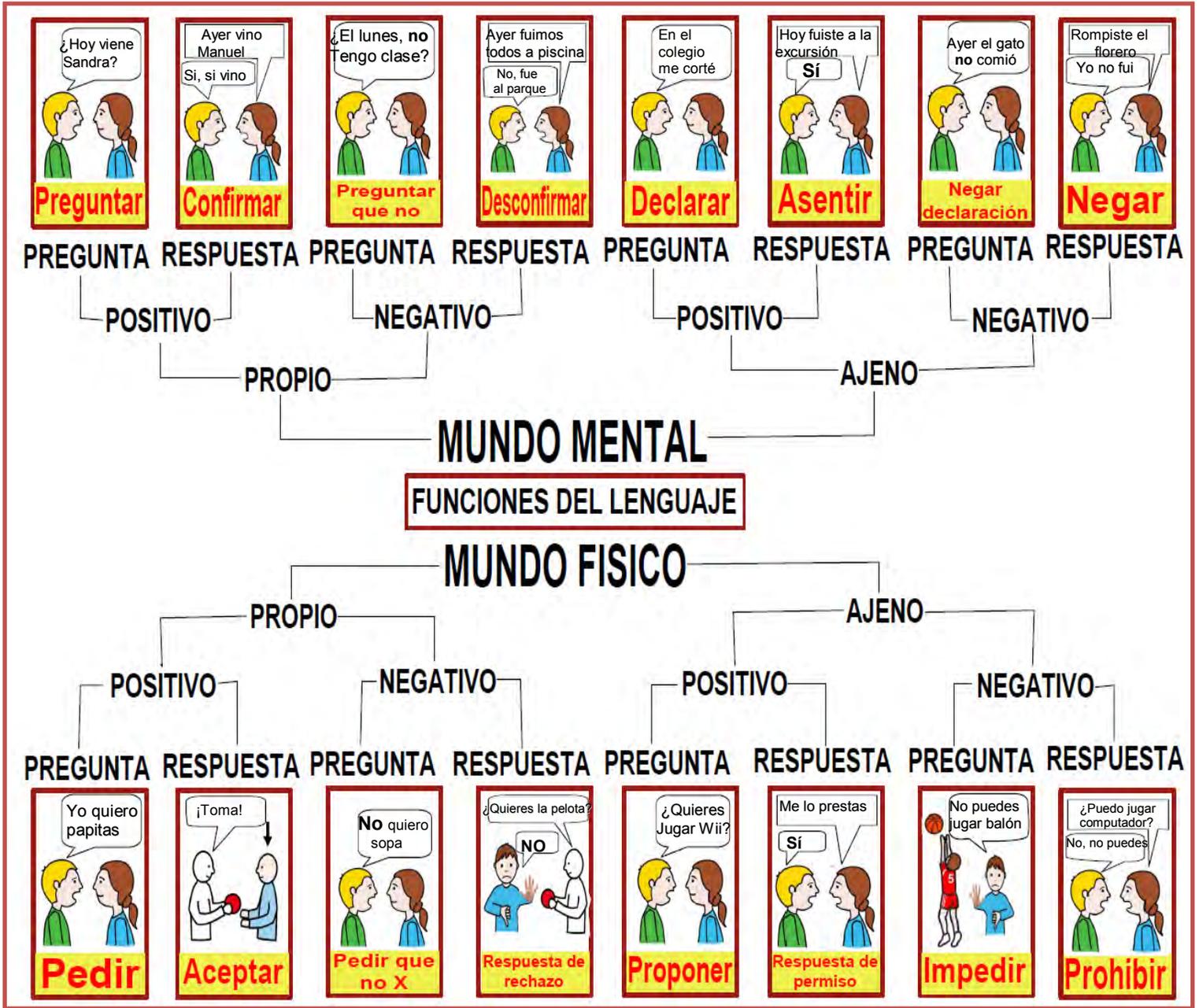
ICONICIDAD

La grafica anterior, refleja el sueño y la meta de muchas personas que trabajan incansablemente para construir una cultura inclusiva: en donde todos los seres humanos, puedan participar de su contexto a través e diversos medios de comunicación. Las características específicas de cada uno de los signos graficados anteriormente será explicado en capítulos posteriores, cuando se aborde el tema de la comunicación aumentativa y alternativa; por lo pronto, lo más importante, es comprender que el lenguaje, se puede manifestar de diferentes formas; algunas pueden requerir de apoyos externos o no, con diversos grados de iconicidad y complejidad.

1.1.2.2 Dimensión funcional: ¿para que sirve el lenguaje?

Diversos autores se han preocupado por generar múltiples clasificaciones acerca de las funciones específicas del lenguaje. Entre los teóricos mas importantes, encontramos a Jakobson (1960), Searle (1969), Bates (1976), Dore (1975), Dale (1980), Greenfield y Smith (1976), Halliday (1975). Para Sotillo y Riviere (1997), la proliferación (más no la integración), de dichas taxonomías, ha generado cierta confusión en el campo científico y educativo; la ausencia de un “esquema psicolingüístico teórico organizador de los distintos tipos de funciones” es el responsable de tal desconcierto. Por lo tanto, estos autores, generaron un esquema práctico, organizado de tal manera, que el educador pueda articular no solo la ontogénesis pragmática sino también las alteraciones específicas que pueda presentar un individuo. (Ver grafica IV)

Para Sotillo y Riviere, el lenguaje cumple 2 funciones esenciales: la primera, cambiar el mundo físico (*un mundo concreto, perceptible*) – por ejemplo, intentar obtener un objeto o un alimento- y la segunda cambiar el mundo mental (*un mundo abstracto, subjetivo*) – por ejemplo brindar cierta información para intentar cambiar la percepción del receptor, acerca de algo. Ahora bien, ambos grupos de funciones se pueden desplegar de distinta forma, dependiendo la referencia del cambio (físico o mental); por lo tanto existen funciones de lenguaje para cambiar el mundo físico **propio** – *por ejemplo, aceptar un alimento que se nos ofrece* – o el mundo físico **ajeno** – *por ejemplo, prohibirle algo a alguien*-. Así mismo, existen funciones para modificar el mundo mental **propio** – *por ejemplo, preguntarle a un receptor acerca de un evento que desconocemos*-, o el mundo mental **ajeno** – *por ejemplo, contarle a alguien los eventos que ocurrieron en una película*-. Dependiendo de la formulación del mensaje, ya sea **positiva** o **negativa**, este grupo de funciones puede presentar una nueva subdivisión – *por ejemplo, un receptor puede aceptar algo que se le ofrece (sentido positivo), o rechazarlo, por que no lo desea (sentido negativo)*.- estos ocho grupo de funciones resultantes, pueden subdividirse nuevamente, en producciones que surgen espontáneamente como **pregunta**, o si surgen como **respuesta**.



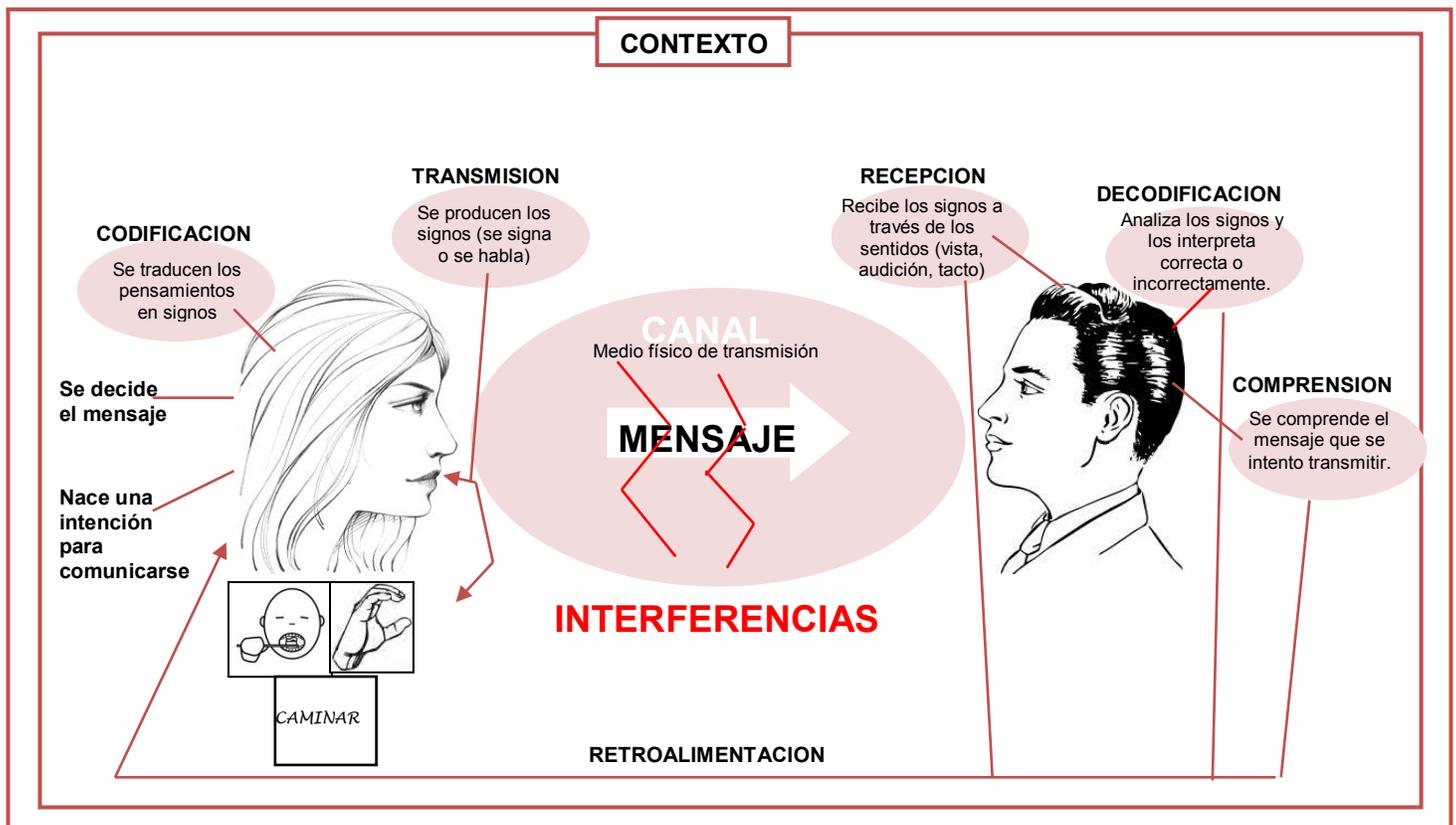
Grafica IV. Representación del modelo de funciones comunicativas, basado en Sotillo y Riviere (1997)

Cada una de las funciones del lenguaje expuestas anteriormente, implica una serie de conductas realizadas por un emisor y un receptor, los cuales alteran su roles, para crear la “maravillosa sincronía” de un acto comunicativo. Son esta serie de conductas, de producción y comprensión lingüística, las que orientan el estudio del lenguaje, a una nueva perspectiva, una perspectiva comportamental que busca resolver el tercer interrogante.

1.1.2.3 Dimensión comportamental: ¿Cómo se utiliza el lenguaje?

Al colocar el estudio del lenguaje, sobre un plano conductual y comportamental; el análisis se centra en la forma como un individuo “recibe los mensajes lingüísticos que otros le envían, cómo los descodifica e interpreta y cómo, a partir de tal desciframiento, organiza una respuesta y, finalmente, actúa” (Belinchón et al, 2004). Para establecer dicho análisis, y comprender procesos tan complejos; se hace necesario conocer e integrar:

- **Los procesos neurofisiológicos** involucrados en la producción y la comprensión de las señales lingüísticas. Dependiendo de la modalidad lingüística utilizada (visual, auditiva, motora), intervendrán estructuras neuroanatomías diferentes.
- **Los procesos psicológicos;** las representaciones y procesos internos que subyacen a estas dos modalidades de comportamiento. Conceptos como los de intersubjetividad, teoría de la mente, función ejecutiva, etc. tendrán que ser analizados a la luz de las conductas comunicativas del individuo.
- **Los factores conductuales;** los antecedentes de las situaciones, los tipos de respuesta y las consecuencias mediatas e inmediatas del acto comunicativo.



Grafica V. Representación básica del proceso de comunicación

1.1.3 Definición holística del lenguaje y sus implicaciones pedagógicas

Al integrar y analizar las tres dimensiones de estudio del lenguaje, explicadas anteriormente (Dimensión estructural, funcional y comportamental); Bellinchon (2004) propone la siguiente definición de **LENGUAJE**:



Esta definición conceptual del lenguaje desde su estudio formal, funcional y comportamental, tiene grandes implicaciones en el campo educativo y pedagógico, ya que permite (Solcoff 2011):

1. **Afirmar que el desarrollo y ejercicio de funciones psicológicas básicas como la comunicación o el conocimiento de la realidad se asientan en un soporte lingüístico que no tiene por qué ser necesariamente oral aunque sí deba contar con un código bien definido formal y semánticamente.**
2. **Estructurar sistemas de intervención para personas con dificultades en las competencias comunicativas; basados en el aprendizaje de sistemas lingüísticos alternativos.(Belinchón et al, 2004)**

Tras el análisis conceptual de la definición del lenguaje, se sustenta la implementación de estrategias pedagógicas de comunicación aumentativa y alternativa. Sin embargo: ¿Por qué se hace necesaria su enseñanza en la población con TEA?... ¿cuales son las características particulares de esta población, las cuales los convierten en candidatos sustanciales para aprender a comunicarse a través de este tipo de sistemas?...

1.2 ¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)?

1.2.1 Una visión que supera las “etiquetas diagnósticas”

“Imagina que te estas tomando un café con un grupo de amigos en una de las bonitas cafeterías de Madrid. De repente, una persona se acerca a ti y te pregunta: “¿que es el autismo?”. En ese momento se puede perdonar que te eches todo el café encima. La respuesta debería ser sencilla, al menos ha simple vista. Seguramente eres alguien que ha leído, y que probablemente ha pasado tiempo con personas con autismo, y sientes que deberías ser capaz de dar una respuesta sin dudar. Y aun así, a pesar de que el autismo no existe como tal, ya que tan solo hay personas que tienen “autismo”, te contradices un poco al exponer la idea de que el autismo es un síndrome, es decir, un conjunto de características clínicas que normalmente aparecen juntas. A pesar de haber expuesto el esquema general de lo que son esas características relacionadas con un trastorno de las relaciones interpersonales, de la comunicación, del pensamiento simbólico y creativo y de las relaciones flexibles que se tienen con el mundo que nos rodea... es muy probable que termines tu exposición de una manera muy torpe...”
 PETER HOBSON (2005)¹³

Hobson en su introducción, reformula el interrogante ¿Qué es el autismo? hacia el campo que verdaderamente le interesa a la pedagogía: **¿Quiénes son las personas que tienen autismo?...** Más allá de la comprensión de las variadas etiquetas diagnosticas bajo las cuales, a lo largo de la historia se ha intentado clasificar a estas personas (psicopatía autista, psicosis infantil, autismo, trastorno del espectro autista...); los esfuerzos pedagógicos deben estar orientados, en comprender la naturaleza propia del desarrollo de estos seres humanos, para poder orientar las prácticas educativas que pretenden contribuir a su formación multidimensional.

Los estudiantes con TEA, son seres humanos que presentan historias de vida muy particulares: son individuos tan diversos, que quizás, tal vez el único hecho que puede unirlos, es que cada una de estas personas manifiesta (*desde los inicios de su vida y de forma permanente*) la ausencia o alteración de comportamientos relacionados con la interacción social, la capacidad de comunicar ideas y sentimientos, la imaginación y la capacidad de relacionarse con otras personas. A partir de allí solo se despliegan más interrogantes que respuestas; es por ello, que cada educador debe reconstruir cada historia personal, del educando que pretende contribuir a formar.

¹³ HOBSON, P. (2005) Acerca de ser movido en el pensamiento y el sentimiento: una propuesta sobre el autismo. En MARTOS, et.al. “Nuevos Desarrollos en autismo: el futuro es hoy”. Madrid: APNA

Para intentar generar una visión integral del estudiante con TEA; se hace necesario partir de unos principios esenciales, que delimiten de alguna forma un objetivo tan complejo:

1.2.2 Realidades diversas de los estudiantes con TEA

Tal Como lo remarco Ángel Riviere (1949-2000) - *Doctor en psicología, cuyo aporte en el campo del autismo fue invaluable*- el concepto de “espectro autista¹⁴” es un término común para referirnos a personas sumamente diferentes; son diferencias que a simple vista pueden parecer abismales, las cuales se pueden constatar, al observar algunos fragmentos, de historias de vida de individuos diagnosticados con este trastorno¹⁵:

H. tiene 3 años y medio. Suele ignorar por completo a las personas que le rodean, y evita de forma sistemática cualquier intento de acercamiento. No realiza ninguna actividad intencionada de relación con las personas para conseguir deseos o compartir experiencias. Parece sordo. No atiende a llamadas ni a otros intentos de interacción lingüística. No habla. Si no se interviene de forma muy directiva sobre su conducta, dedica la mayor parte de su tiempo a sus extrañas estereotipias: le fascinan los objetos circulares que se pueden hacer girar rápidamente sobre el suelo, y las cosas cilíndricas y alargadas (lápices, ramitas, etc.), que hace rotar con gran destreza con un ágil movimiento de los dedos índice y corazón. Cuando se intenta evitar una conducta suya que se considera peligrosa, se golpea rápidamente la cabeza contra el suelo. No hace juegos de ficción. Presenta importantes alteraciones de sueño, que obligan a los padres a permanecer despierto durante largos periodos por las noches.

P. es un niño de 12 años... ahora tiene un lenguaje funcional, ocasionalmente ecológico, con el que pide cosas y puede hacer comentarios muy lacónicos, aunque no llegue a conversar. Asiste a un colegio normal, en el que realiza actividades propias del cuarto curso de primaria, integrado en un grupo de sexto curso. No es necesario que su profesor de apoyo este continuamente presente para que realice las actividades que se le piden en clase. Tiende a permanecer aislado en los recreos, pero no se opone a los intentos de compañeros y profesores de hacerle participar en las interacciones. Aunque no tenga propiamente “amigos”, es aceptado y querido por sus compañeros de curso, que celebran los éxitos de P, como si fueran de todos. Los episodios de ansiedad y gritos ante pequeños cambios ambientales, que fueron muy frecuentes anteriormente, son ahora escasos. No presenta pautas agresivas ni sabe defenderse. P no se interesa por muchos asuntos de interés general, pero tiene un interés obsesivo y restrictivo por un área en el que ha acumulado muchos conocimientos de datos: el cuerpo humano.

¹⁴ Básicamente la génesis de dicho concepto, surge por la investigación de Lorna Wing y Judith Gould (1979): ellas estudiaron, las características de una amplia población de niños y jóvenes menores de 15 años de un barrio de Londres, con deficiencias importantes en las capacidades de relación. Ellas concluyeron, que a pesar de que los niños que presentaban autismo en el sentido estricto, eran una minoría; todos los niños con Deficiencias Sociales Severas (DSS), también presentaban los síntomas principales del espectro autista: trastorno de la relación, de las capacidades de ficción y juego simbólico, de las capacidades lingüísticas y comunicativas y, de la flexibilidad mental y comportamental. La presencia de dichos rasgos, se presentaba con una mayor probabilidad, en la medida en que la persona presentase un coeficiente intelectual menor

¹⁵ Historias tomadas de RIVIERE (1997) Tratamiento y definición del espectro autista 1. en RIVIERE, A. y MARTOS, J. *“El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas”* pp. 63 y 64. Madrid: APNA.

D. es un joven de 17 años... ha terminado con éxito sus estudios de enseñanza secundaria, dando comienzo a estudios profesionales de informática. Llama la atención el paradójico desequilibrio que existe entre sus altas capacidades cognitivas en muchas áreas de "inteligencia impersonal" y su incapacidad de asimilar las sutilezas de las situaciones sociales. Cosas tan simples como "saludar" pueden ser, para D, problemas desconcertantes. Tiene un lenguaje complejo, con el que puede conversar y realizar actividad discursiva, pero que resulta pedante y poco natural. En ocasiones emplea palabras rebuscadas y poco frecuentes, con un significado muy exacto. La entonación de su lenguaje es extraña; parece como si no existiera relación entre lo que dice y "como" lo dice. Ofrece una imagen desmañada e ingenua... puede responder de manera inmediata a preguntas sobre los días de la semana a los que corresponden fechas muy lejanas. Cada vez es mas consciente de su enajenada soledad, y sufre cuándo ve que sus hermanos salen con amigos los fines de semana, mientras él se queda en casa.

F. es una mujer de 30 años... Resulta difícil realizar con ella actividades funcionales, que la motivan poco. Carece de lenguaje y de competencias simbólicas. Cuando desea algo, lleva a la persona con la que esta de la mano hasta el objeto deseado. Presenta episodios de ansiedad cuya motivación es difícil de detectar. Su afición principal es comer, por lo que su peso ha aumentado mucho y la obesidad contribuye a aumentar los problemas de motricidad gruesa y fina que siempre ha tenido. Últimamente, los profesores de su centro han comenzado a trabajar con ella en actividades de "ayudante de cocina", tratando de buscar una actividad que la motive. Tiende a rechazar con un empujón a cualquier persona nueva que trate de establecer relación con ella, en visitas al centro por ejemplo. Ha tenido algunos brotes agresivos importantes con terapeutas y compañeros del centro. En algunas temporadas presenta episodios de insomnio.

Las 4 historias, narradas por Riviere (1997); corresponden a historias de vida de personas diagnosticadas con TEA y trastorno de Asperger¹⁶. Resulta difícil concebir, que personas con características tan diferentes - *aparentemente*- puedan presentar un mismo diagnóstico; sin embargo estos individuos comparten alteraciones específicas en dimensiones comunes del desarrollo, las cuales se pueden manifestar de variadas formas. Por ejemplo, el "rasgo patognomónico y fundamental" del trastorno (según Kanner, 1943) "es la incapacidad o dificultad para relacionarse con los demás". La historia de H. mostraba a un niño totalmente aislado, carente de lenguaje verbal y centrado en sus propios comportamientos. D. es un joven universitario que ha desarrollado un lenguaje verbal muy elaborado; sin embargo al igual que H. presenta también, muy serias dificultades para relacionarse con los demás, para construir amistades y para entender las sutilezas sociales. Ambos individuos, presentan una misma alteración que tiene manifestaciones cualitativamente diferentes.

¹⁶ Actualmente se vive una gran controversia teórica y practica, acerca de la inclusión de la categoría diagnóstica de Síndrome de Asperger dentro de los trastornos del espectro autista. En Mayo de 2013 se prevé la **publicación del DSM-V**, la quinta edición del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría. El **trastorno autista** se convierte en el **único diagnóstico** posible de la actual categoría diagnóstica TGD y pasa a llamarse Trastorno del Espectro de Autismo. Por tanto, la propuesta supone eliminar el resto de categorías diagnósticas (Síndrome de Asperger y TGD-NE, entre otras) como entidades independientes, además de sacar explícitamente el Síndrome de Rett de los actuales TGD. El cambio de nombre trata de enfatizar la dimensionalidad del trastorno en las diferentes áreas que se ven afectadas y la dificultad para establecer límites precisos entre los subgrupos.

El mismo grado de variabilidad, se presenta en otro tipo de dimensiones afectadas en las personas con TEA: Ángel Riviere, se dio a la tarea de generar con su grupo de estudio, una clasificación de dichas alteraciones, discriminando los diferentes grados de severidad.

1.2.3 Alteraciones en el desarrollo de los estudiantes con TEA¹⁷:

1.2.3.1 Desarrollo social

El concepto de “soledad autista”, quizás sea la característica principal, que la mayoría de autores resaltan, a la hora de referirse a las personas con TEA; aquella incapacidad o dificultad de relación, se considera la raíz esencial del trastorno (Riviere, 1997).

Sin embargo, los procesos de relación social son bidireccionales, se construyen entre dos personas; por lo tanto, su éxito o fracaso no dependen únicamente del individuo con TEA: Tal como afirma Riviere (1997): **“es autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles: aquella persona que vive como ausente mentalmente a las personas presentes y que por todo ello, se siente incompetente para predecir, regula y controlar su conducta por medio de la comunicación”**. La falta de comprensión y capacidad para anticipar los comportamientos del otro, son características recíprocas, que posee tanto el estudiante con TEA, como sus educadores; en un sentido paradójico, ambas personas serían “autistas” ya que presentan grandes dificultades para comprender al ser humano que tienen al frente.

En este apartado, se mencionan las dificultades intrínsecas que presenta la población con TEA, para desarrollar armónicamente sus competencias sociales (*posteriormente se mencionaran como estas alteraciones se combinan con condiciones socioculturales, que generan las barreras de la exclusión*); dichas dificultades, se manifiestan en tres grandes dimensiones del desarrollo:

1. Trastornos cualitativos de la relación social.
2. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas)
3. Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.

A través del siguiente esquema, se ejemplificara, como un educador puede encontrarse con estudiantes con TEA, siempre afectados en dichas dimensiones, pero con diferentes grados de severidad. Observemos el siguiente anuario escolar imaginario:

¹⁷ Cada una de las dimensiones mencionadas en este apartado, son tomadas de RIVIERE, A. (2002) Inventario del Espectro Autista. FUNDEC

TRASTORNO DEL DESARROLLO SOCIAL

TRASTORNO DE LA RELACION SOCIAL

<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: CARLITOS Edad: 13 años Gustos: Es encantador, le fascina bailar y escuchar música reggaetón</p> <p>Carlitos es demasiado independiente, no muestra relaciones de apego con otras personas y siempre parece estar aislado.</p>	<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: MARINA Edad: 10 años Gustos: Le encanta saltar, correr y treparse en los arboles.</p> <p>Marinita ama a su profe, le encanta jugar con ella y siempre la busca para correr y hacerle cosquillas. Sin embargo ignora a sus compañeritos de clase.</p>	<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: FREDDY Edad: 8 años Gustos: Le encanta montar bicicleta, y jugar computador.</p> <p>Freddy es un niño que siempre esta pendiente en el patio de sus amiguitos, sin embargo solo juega, cuando los otros niños lo invitan reiteradamente, de lo contrario no toma la iniciativa.</p>	<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: FER Edad: 13 años Gustos: Salir a comer helado y hablar de Shakira.</p> <p>Fer es una niña encantadora, que le encanta hablar y jugar con sus compañeritas. Sin embargo tiene muy pocas amigas; sufre mucho, cuando las otras personas no la entienden y no sabe como hacer para tener amigos.</p>
--	---	---	---

ESPECTRO

TRASTORNO DE LAS CAPACIDADES DE REFERENCIA CONJUNTA

<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: JENNY Edad: 16 años Gustos: Le encanta coleccionar hojas de diferentes tamaños.</p> <p>Jenny siempre anda muy concentrada en sus propios juegos, no participa de acciones conjuntas con los demás. No muestra ningún interés por las acciones o gestos de otras personas.</p>	<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: SEBAS Edad: 14 años Gustos: Le encanta correr y jugar a las cogidas.</p> <p>A Sebas le encanta jugar a que lo persigan. Cuando lo invitan, también participa en algunos juegos sencillos, como devolver una pelota o un cochecito de juguete. Muy pocas veces entabla "miradas significativas" con otros.</p>	<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: RICKI Edad: 12 años Gustos: Le encanta escuchar música en el computador.</p> <p>Ricki es un niño muy activo en clase, le encanta jugar a encontrar objetos; su profe le indica con su mirada donde buscar, y a él le encanta. Sin embargo en situaciones menos dirigidas, no realiza "miradas cómplices" con otras personas.</p>	<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: MILENA Edad: 15 años Gustos: Le encanta hacer compras y salir a donde su abuelo.</p> <p>Mile ha desarrollado muy buenas habilidades de atención y acción conjunta. Sin embargo no comparte las preocupaciones de otros (parece indiferente) y además cuando hay situaciones interactivas mas abiertas y complejas, pueden escapársele "redes sutiles de gestos y miradas".</p>
--	--	--	---

ESPECTRO

TRASTORNO DE LAS CAPACIDADES INTERSUBJETIVAS Y MENTALISTAS

<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: MARIELA Edad: 19 años Gustos: Le encanta escuchar grupos musicales en vivo.</p> <p>"Mari" es una joven muy organizada. Aunque todos saben que ella ama a sus padres; muy pocas veces responde, cuando ellos la consienten o le hacen arrumacos (intersubjetividad primaria)... muestra muy poco interés hacia los otros.</p>	<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: LUCIA Edad: 17 años Gustos: Le encanta construir y armar aparatos.</p> <p>Lucia es una joven muy inteligente. Le fascina armar y desarmar aparatos. Cuando sus compañeros se involucran en su juego, tienden a compartir por momentos ciertas emociones. Sin embargo, la mayoría de veces no los tiene muy en cuenta.</p>	<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: JOE Edad: 14 años Gustos: Le encanta leer las revistas de su padre..</p> <p>Joe esta aprendiendo lo que significan las emociones. Ya relaciona el hecho de "llorar" con estar triste. Hay indicios de intersubjetividad; por ejemplo ya anticipa algunas acciones de sus compañeros, y ya sabe cual es el juguete favorito de su amia Laura.</p>	<p>ANUARIO, 2012</p>  <p>Nombre: KYM Edad: 21 años Gustos: Le encanta construir y armar aparatos.</p> <p>Kim, claramente comprende que las otras personas tienen mente, y constantemente emplea términos mentalistas "yo se que... tu crees que...etc.). Sin embargo, a veces no entiende las intenciones de otras personas. La otra vez la llamo su tía por teléfono y le pregunto ¿esta tu mama? Y ella dijo si, si esta y colgó.</p>
---	--	--	---

ESPECTRO

1.2.3.2 Anticipación y flexibilidad

“El niño autista desea vivir en un mundo estático, en un mundo en el que los cambios no se toleran. El status quo debe mantenerse a toda costa. Sólo el propio niño puede permitirse a sí mismo modificar las condiciones existentes. Pero ninguna otra persona puede hacerlo sin producir malestar y cólera. Es impresionante hasta qué punto se preocupan los niños de asegurar la preservación de la invarianza. Es preciso que se reitere la totalidad de cualquier experiencia que le llegue al niño autista desde el exterior, a veces con todos sus constituyentes y sus detalles, manteniendo una identidad fotográfica y fonográfica. No debe alterarse ningún aspecto de esa totalidad: ni su forma, ni su secuencia, ni su espacio. La más mínima variación en su disposición, tan sutil a veces que las otras personas apenas la perciben, puede provocar un violento estallido de furia” (Kanner, 1949, p. 64).

Esta descripción realizada hace más de 60 años, da cuenta de una de las dimensiones evolutivas que se ven alteradas en esta población; la capacidad para ser flexible (*“capacidad para cambiar el pensamiento o la acción de acuerdo con los cambios que se produzcan en el ambiente”*), y la capacidad para anticipar (*“Predecir las situaciones que pueden ocurrir a futuro a través de la interpretación de una serie de indicios”*).

Una última dimensión, la cual fue descuidada por mucho tiempo en el campo de la educación de las personas con TEA, y la cual fue descrita por Riviere (1997). Es la referida a las competencias para “darle sentido a la actividad propia”; “dar sentido” implica realizar acciones orientadas hacia el futuro, hacia un fin específico; implica darle coherencia a una acción, situación o representación; remite indudablemente a una “dimensión social de la acción” (Searle 1997) mencionado en Riviere (1997). Quizás a la luz de experiencias aportadas por profesionales y padres de familia se puede comprender mejor la enorme variabilidad de manifestaciones.

TRASTORNO DE LA ANTICIPACION Y FLEXIBILIDAD

TRASTORNO DE LA ANTICIPACION

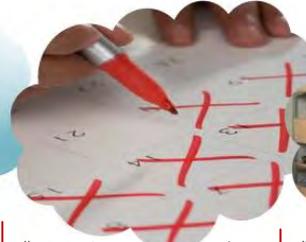


“¿No entiendo por que Juan Jo. Mira una y otra vez su video musical favorito. Cuando ocurren cambios en su rutina, arma pataletas increíbles?”

ESPECTRO



“Siempre que le muestro el abrigo a Gabi, ella sale corriendo a la puerta, por que anticipa que vamos a salir. Sin embargo en los fines de semana, cuando hay mas “desorden” tiende a portarse muy mal”.



“Fer tiene muy claro cuando sale a vacaciones en el cole... siempre esta muy pendiente de su calendario. Aunque él no planea a futuro, maneja muy bien su rutina diariamente”.



“Mariana es muy ordenada, siempre prefiere tener todo en orden, tolera muy bien los cambios y anticipa sin problemas diferentes acontecimientos. Sin embargo, ella no se proyecta en planes a muy largo plazo”.

TRASTORNO DE LA FLEXIBILIDAD MENTAL Y COMPORTAMENTAL



“Julianita cada día aprende cosas nuevas. Sin embargo, siempre que la dejo solita, no para de jugar con sus manitos, mucho tiempo.... Tengo que distraerla con otro juego, pero solo lo deja por un momento”.

ESPECTRO



“Lina siempre llega muy juiciosa a clase. Me causa mucha curiosidad, que siempre tiene el mismo ritual cuando llega en las mañanas: todos los días tiene que mirar la ventana 5 minutos antes de sentarse en su sillita”.



“Johan es espectacular, no hay nadie como él que sepa tanto de carros. Tiene una colección grandísima de ellos; todas las mañanas tenemos la misma pelea, por que insiste en llevar sus carros al colegio... si no lo dejo, arma una pataleta...”



“Gerardo es un experto en música, puede durar horas y horas frente al computador colocando sus videos... aunque he intentado buscarle nuevos intereses, siempre en su tiempo libre va directo al computador”

TRASTORNO DEL SENTIDO DE LA ACTIVIDAD



“Carla es muy activa. Cuando salimos a diferentes lugares, no para de correr de un lado a otro, es lo que mas le gusta hacer, es muy difícil involucrarla en otras actividades”.

ESPECTRO



“Pedrito, cada día avanza mas... ahorita esta aprendiendo a pintar, y lo puede hacer muy bien... sin embargo, siempre tengo que estar presente, o sino, comienza a golpetear el pincel y no se concentra en sus tareas”.



“Kika, ha aprendido muchísimas cosas en su nuevo cole... ya puedo dejarla solita y no necesito estar encima, para que ella pueda hacer sus trabajos. Puede que ella no comprenda muy bien, que los hace para pasar un curso, o una materia. Pero día a día es mas autónoma.”



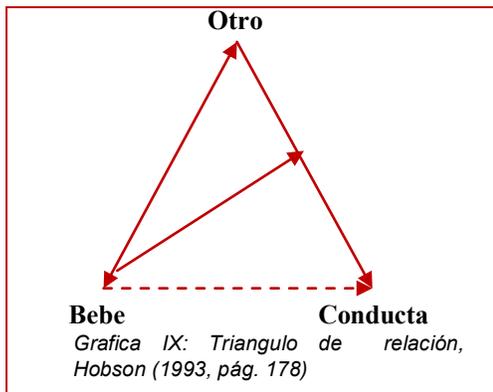
“Efren hace poco hace parte de una prestigiosa empresa de sistemas.. Él es el mejor en informática.... Aunque él comprende las tareas, aun no se auto proyecta hacia un futuro lejano, le cuesta mucho hablar de sus sueños, metas, etc....”

1.2.3.3 Simbolización

*“la concepción original de la función semiótica debe escindirse en dos capacidades evolutivas relativamente independientes: **la representación y la simbolización**. **La representación**, o capacidad de reconstruir o recordar la información para guiar la conducta, parece darse antes y da lugar a diversos fenómenos: la permanencia objetual, anticipaciones en solución de problemas, y conocimiento almacenado del espacio. **La simbolización** es un proceso que es diferente de esta capacidad de recordar o guiar la experiencia por medio de una imagen o plan interno: es la capacidad de convertir esa información en formas observables, que se refieren a la experiencia, y no se limitan a guiarla”*
WOLF y GARDNER (1981, pág. 295)

La dicotomía entre los conceptos de “representación” y “simbolización” resulta sumamente pertinente, al la hora de describir las alteraciones específicas que presentan las personas con TEA en los procesos de simbolización.

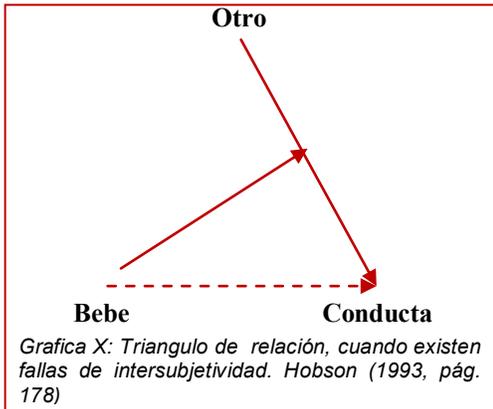
El desarrollo de los procesos de simbolización (siendo un proceso psicológico superior) tiene su origen en la propia cultura (Vigotsky, 1934). Un niño carga de significado sus símbolos (señalar, por ejemplo) a través de la interpretación que dan los adultos de su conducta. Para que el niño pueda interiorizar dicho significado, se debe establecer - *en términos de Hobson (1993)*- un “triángulo de relación”:



En este esquema se evidencia, como en las relaciones interpersonales, el niño se “implica intersubjetivamente” con el otro, percibiéndolo como un ser con mente, con intenciones, el cual “piensa” y “actúa” sobre algo (el referente). El niño establece una relación entre la otra persona, la conducta del otro y el referente. Cuando el bebe comienza a realizar sus

primeros intentos por alcanzar un objeto deseado (por ejemplo el tetero), el adulto interpreta dicha conducta como comunicativa (extender la palma de su mano hacia un objetivo) y asume que el bebe “le esta solicitando” dicho objeto: en ese momento, el referente ya no será el tetero en si, sino la conducta de extender la mano, ya que el adulto la a cargado de significado; y por lo tanto se ha creado un **símbolo**.

En el caso de los niños con TEA existen alteraciones en los procesos de implicación intersubjetiva, por lo tanto, no podrá nutrirse de forma adecuada de la experiencia social, y tendrá grandes dificultades para interiorizar los símbolos de su cultura. Siguiendo el mismo esquema del triangulo se presentaría esta relación:



En este caso el bebe no se “implica intersubjetivamente” con el adulto, por lo tanto solo interpreta la conducta de este, con respecto a su propia conducta. Al no existir, una adecuada “noción” del otro, como un ser con intenciones y

pensamientos, similares a los propios; el bebe puede hacer interpretaciones superficiales y muchas veces erróneas. Es muy probable que desarrolle la

conducta instrumental (llevar de la mano al adulto, sin vocalizar nada ni mirarlo a los ojos) como herramienta para obtener lo que desea.

En este punto es muy importante acotar, que muchas de las conductas de los estudiantes con TEA no son adecuadamente interpretadas por los adultos. Por ejemplo, un niño con TEA tiende a orinar sus pantalones, debido a que le parece fascinante, todo el revuelo que causa esta conducta en las otras personas (apenas se orina, su madre grita y hace muchos gestos exagerados); al no implicarse “mentalmente” con el adulto, no comprende, que su mama esta ofuscada o furiosa. Así que este niño, no actúa en función de “retar” al adulto; no es un niño “maleducado”, simplemente no comprende aún los efectos de su conducta en las emociones de los otros.

Desde esta perspectiva teórica, las personas con TEA presentan alteraciones importantes en las dimensiones de ficción e imaginación, imitación y “suspensión”; todas como producto en las dificultades para simbolizar.

Cabe aclarar que el concepto de “suspensión” es empleado por Riviere (1997); como la capacidad de un individuo para **suspender** en el tiempo, sus propias conductas o las propiedades reales de las cosas, para asignarle otro significado: por ejemplo un niño que juega al caballito, con una escoba; esta “**suspendiendo**” las propiedades reales de este objeto (un palo, solido, con cerdas en la punta) y le atribuye otra serie de propiedades simbólicas (un animal, de cuatro patas, que se monta, etc.). A partir de la siguiente grafica se muestra, como los estudiantes con TEA pueden estar afectados con diferentes grados de severidad en cada una de las dimensiones mencionadas:

TRASTORNO DE LA SIMBOLIZACION

TRASTORNO DE LA FICCION E IMAGINACION

"Pablito solo juega repetitivamente, con partes no funcionales de los objetos. Por ejemplo con cuerdas o haciendo girar ruedas y platos".



"Pablito juega funcionalmente, empujando carritos o construyendo torres, aun no hay juego simbólico".



"Pablito puede realizar juegos simbólicos simples, evocados, por otras personas. No lo hace de forma espontanea".



"Pablito realiza algunos juegos simbólicos bastante complejos; sin embargo tiende a ser muy repetitivo, y sus juegos son muy poco flexibles".



ESPECTRO

TRASTORNO DE LA IMITACION

"Marinita no manifiesta conductas de imitación".



"Marinita puede realizar imitaciones motoras simples, evocadas. Pero no imita espontáneamente".



"Marinita esta comenzando a imitar espontáneamente a sus amiguitos, generalmente estos intentos son esporádicos y poco flexibles".



"Marinita trata de imitar modelos adultos, sin embargo, no se implica intersubjetivamente. Lo hace desde "afuera".



ESPECTRO

TRASTORNO DE LA SUSPENSION

"Javier aun no suspende preacciones para comunicar algo. Por lo tanto siempre utiliza la "conducta instrumental".



"Javier suspende la **pre acción** de "tocar"; con el fin de comunicar sus intenciones preponderantes".



"Javier suspende algunas **acciones** reales (tales como beber o comer), con el fin de comunicar sus necesidades".



"Javier no logra suspender, en su mente los mensajes hablados, con el fin de analizarlos y poder entender las metáforas. Por lo tanto, todo lo comprende de forma literal".



ESPECTRO

Grafica XI. Espectro de manifestaciones en la escala de la simbolización en las personas con TEA

1.2.3.4 Comunicación y lenguaje

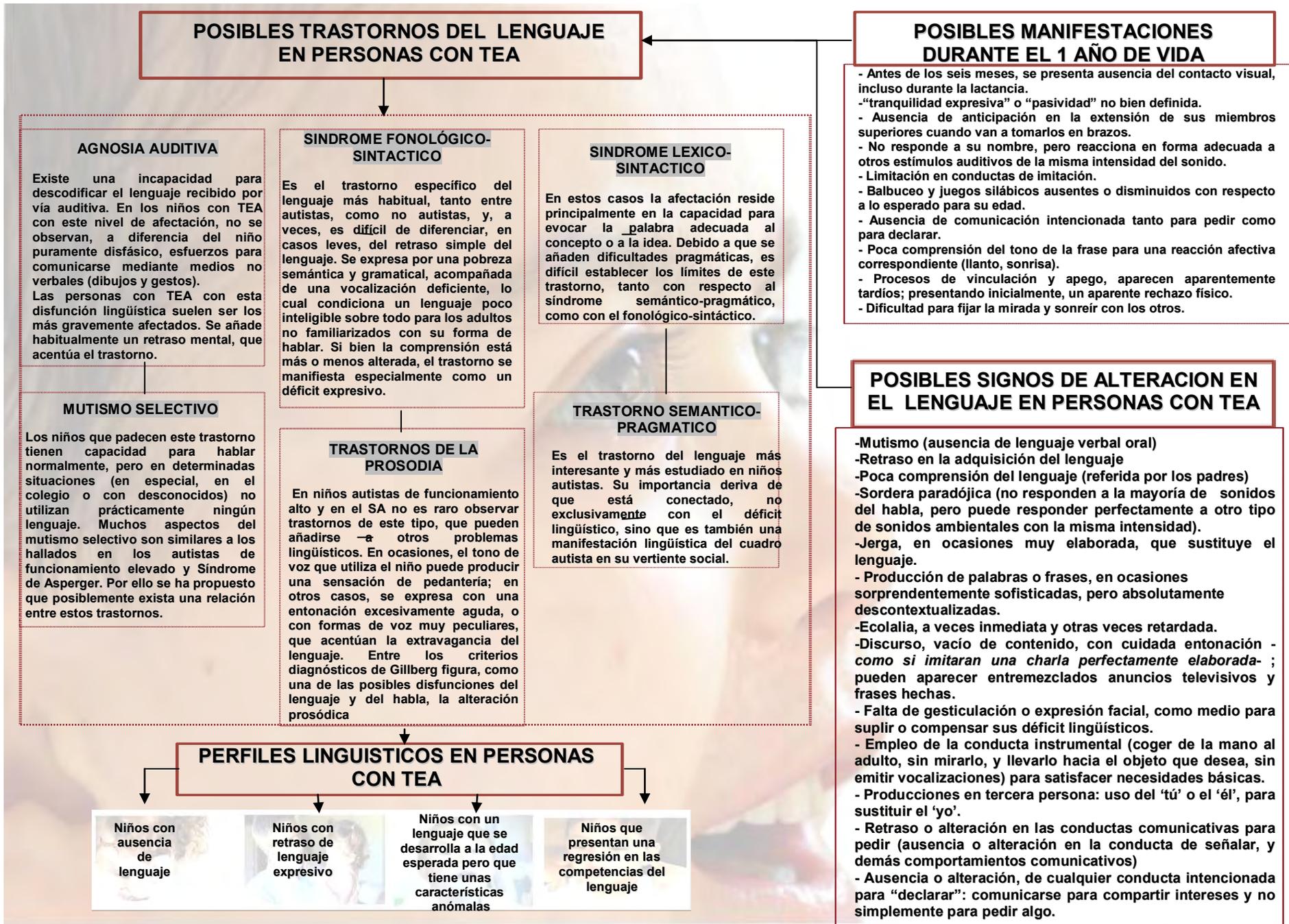
“Hay algo común a ustedes y a mí, en este momento, que es el aire que respiramos, que está vibrando cuando yo hablo. Mi aparato de fonación está produciendo vibraciones muy rápidas, que podemos recoger mediante un aparatito que se llama espectrógrafo, y tomar lo que se llama un espectrograma, que recoge unas ondas que implican variaciones. El aire se condensa y esos procesos ustedes los están recogiendo con un sistema maravilloso, que es el sistema auditivo. Los transducen y así convierten esos cambios de energía en impulso nervioso, y realizan un conjunto complicadísimo de procesos que les permiten acceder a una cosa maravillosa: el compartir con otras personas los estados de la mente. Cuando hacemos lenguaje, estamos editando como energía física nuestras mentes; estamos convirtiendo la energía física en estados de la mente¹⁸”.
 Ángel Riviere (1999)

El mágico y maravilloso proceso que describe Riviere en su conferencia, no es más, que la explicación del acto comunicativo a través del lenguaje verbal oral. La transformación de la “energía física en estados de mente” implica la participación de diversos procesos neuropsicológicos bastante complejos. La inmensa complejidad de una capacidad tan perfectamente confeccionada (*los hablantes naturales de este lenguaje: pueden producir 150 palabras x minuto y procesar cerca de 12 a 18 fonemas por segundo*) se ve contrastada, con la naturalidad y aparente “simpleza”, con la que un niño adquiere su lengua materna.

Son precisamente las alteraciones en dicho proceso; las que configuran una de las causas principales, por las cuales los padres de familia, consultan a los servicios médicos de atención temprana. La principal preocupación de la mayoría de padres, es: ¿Por qué sus hijos no hablan? o ¿Por qué lo hacen de una forma tan particular y diferente, que niños de su misma edad?

En el caso de los niños y niñas que posteriormente son diagnosticados con TEA, existen una serie de signos y síntomas, que manifiestan una alteración cualitativa en el desarrollo del lenguaje. Cada uno de estos síntomas, refleja la presencia de trastornos del lenguaje, los cuales se presentan de forma similar como ocurren en la población que no tiene autismo:

¹⁸ Este texto corresponde a un fragmento de la conferencia que dictó Ángel Riviere en Buenos Aires, en el año 1999. Fue publicado completo en Valdez, D. (2001) *Autismo, enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. 2 Tomos. Buenos Aires. Fundec.



Grafica XII. Trastornos del lenguaje en las personas con TEA

1.2.4 Estilo particular de pensamiento de los estudiantes con TEA

1.2.4.1 Un patrón particular de desarrollo

*“Otra cosa sobre mi es que yo tengo autismo. La mayoría de los niños no tienen autismo, pero algunos si, yo soy uno de los niños que tienen autismo... las personas con autismo son diferentes unas de otras. Algunos niños con autismo nunca hablan. Otros hablan un poquito y algunos hablan mucho... El autismo es invisible. Nadie puede verlo. Es una de las cosas que me hace ser como soy... El autismo afecta el funcionamiento de mi cerebro. El cerebro es como una computadora que siempre esta prendida y hace que las personas funcionen. El autismo hace que mi cerebro funcione distinto al de los demás... El autismo hace que yo experimente el mundo de determinada manera. Algunas veces yo lo experimento igual que los demás, y otras veces yo lo experimento de distinta manera. **El autismo es otra forma de ser y sentir...**”*

*Catherine Faherty, Karen (2000)
Asperger. . . Que Significa Para
Mí? Pag.11 y 12*

“Otra forma de ser y sentir”; tal vez sea la definición mas clara y concreta, que se puede encontrar acerca de la condición del autismo. Si bien es cierto que todos los seres humanos pensamos y sentimos diferente; el perfil de desarrollo de las personas con TEA, es tan irregular y particular, que conforma una alteración “cualitativa” del mismo. Generando una forma sumamente propia de aprender y percibir el mundo que los rodea.

Plantear, que las personas con TEA, manifiestan una “alteración cualitativa del desarrollo”; conlleva necesariamente a establecer un paralelo con el desarrollo “típico” del ser humano. De forma muy general se podría esbozar el siguiente esquema conceptual:

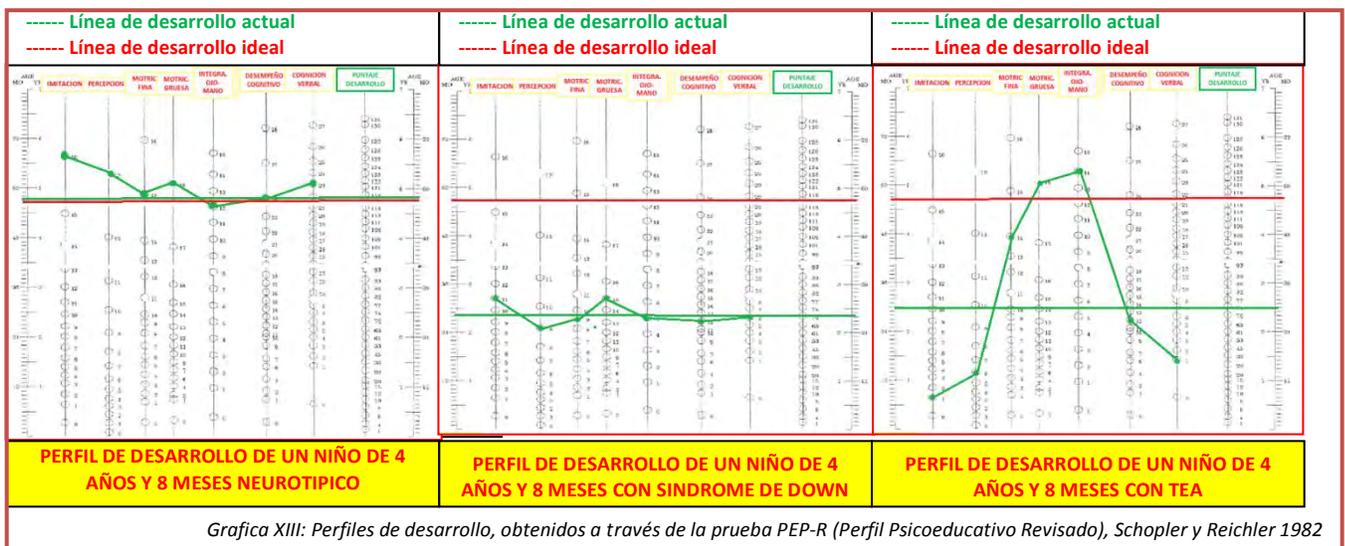
Siguiendo el modelo sociocultural del aprendizaje, planteado por Vigotsky (1934): Cada una de las funciones mentales del desarrollo humano, surgen gracias a la interrelación específica de las fuerzas biológicas y socioculturales; la forma como se establece dicha relación, depende del tipo de función psicológica.

Desde este modelo, se plantea que existen 4 tipos de funciones psicológicas, Riviere (1999) las denomina: funciones de tipo I, II, III, y IV (procesos psicológicos elementales y superiores). De forma muy breve, se podría decir, que las funciones de tipo I están descritas y preescritas en el genoma humano, y se desarrollan gracias a la maduración del cerebro, con un mínimo de input social (un ejemplo seria el desarrollo de la capacidad para establecer las constancia de brillo, de tamaño o de color); estas funciones

sustentan el desarrollo de las funciones de tipo II (por ejemplo la capacidad de permanencia objetual), para desarrollar este tipo de funciones, se requiere también un input social mínimo, y surgen gracias a la maduración neurológica y a la interacción natural con el medio físico.

En las funciones de tipo III y IV, el papel de la sociedad y de la cultura, cobra un valor mucho mas relevante; En las funciones de tipo III, tanto la predisposición genética como la cultura tienen un peso similar para su desarrollo. El ejemplo clásico, de este tipo de funciones es el proceso de adquisición de la lengua materna: en este caso, los niños desarrollan las competencias lingüísticas y comunicativas, gracias a una fuerte predisposición genética, propia de la especie (la mayoría de los seres humanos desarrollan este proceso en un periodo evolutivo similar), pero se hace totalmente necesario que el individuo este incluido en un entorno de seres humanos, que le puedan transmitir la lengua de su cultura (de forma incidental, es decir sin mecanismos específicos de instrucción). Las funciones de tipo IV están permitidas por el genoma, pero no dependen directamente de el; aquí el papel de la cultura es mucho mayor, y solo logran desarrollarse gracias a mecanismos explícitos de enseñanza; todos los contenidos curriculares, que son enseñados en el colegio, podrían clasificarse en este tipo de funciones (por ejemplo el desarrollo de la capacidad para utilizar números – *sumar, restar, etc.*-, o emplear símbolos lectoescritos – *leer y escribir*-).

Sustentados bajo este modelo evolutivo, - mencionado *de forma muy general*¹⁹- ; Diversos autores, como Riviere (1999), sostienen que “la forma como se desarrollan cada una de estas funciones mentales (*funciones de tipo I, de tipo II, de tipo III y de tipo IV*) en el caso de las personas con TEA es cualitativamente diferente”; Aquellas funciones que dependen de un mayor grado de interacción social para su desarrollo (tipo III y IV), son las que se encuentran afectadas de una forma mas severa, en esta población. Véase la siguiente grafica:



Grafica XIII: Perfiles de desarrollo, obtenidos a través de la prueba PEP-R (Perfil Psicoeducativo Revisado), Schopler y Reichler 1982

¹⁹ El autor puede profundizar en: RIVIERE, A, (1999) “Desarrollo y educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano”

La anterior gráfica evidencia, como las personas con TEA no muestran un simple retraso en el desarrollo de sus competencias multidimensionales. En estos casos las dimensiones del desarrollo que se afectan más drásticamente, son aquellas que surgen gracias a los procesos de interacción e implicación interpersonal (como por ejemplo: desempeño cognitivo, imitación, cognición verbal). Por el contrario, aquellas competencias que dependen en menor medida de aquellos procesos intersubjetivos, tales como las competencias de motricidad gruesa y fina, parecen llevar un curso evolutivo “típico”, o en algunos casos manifiestan “desviaciones menos drásticas”(Peeters, 2008).

Comprender, que un estudiante con TEA, puede presentar, diferentes grados de competencia para desarrollar los contenidos educativos; (tendrá una mayor dificultad en aprender aquellos contenidos, que demanden de él una mayor implicación intersubjetiva con las personas de su entorno) constituye, un elemento de suma importancia, a la hora de generar los programas educativos dirigidos hacia esta población. Sin embargo ¿Cuáles son las teorías psicológicas, que expliquen este perfil tan particular de aprendizaje?

1.2.4.2 Una forma propia de percibir e interpretar el mundo

Para la neuropsicología evolutiva y demás ciencias del comportamiento: el estudio de la condición del autismo, ha aportado una fuente muy rica en conocimientos acerca de la naturaleza del desarrollo humano y sus posibles variaciones. Desde las descripciones iniciales de Kanner (1943) y Asperger (1944); los científicos comenzaron a indagar acerca de la naturaleza de esta condición y su génesis psicológica.

Las teorías psicológicas, han intentado explicar cual ha sido el origen mental o cognoscitivo, de todas aquellas características que manifiestan la población con TEA. – *como se ha mencionado en los apartados anteriores, estas personas presentan una serie de alteraciones comunes en 12 dimensiones de su desarrollo*- Cada una de las manifestaciones conductuales propias de los individuos con esta condición, producto de esta serie de alteraciones, puede llegar a ser explicada a través de una u otra teoría.

A continuación se mostraran, algunas situaciones que pueden ocurrir en una escuela ordinaria. Las conductas y comportamientos de los estudiantes con TEA, pueden parecer totalmente desconcertantes, para aquellos educadores que no conozcan, el sustrato psicológico, que puede existir detrás de ellas:



TEORIA DE LA COHERENCIA CENTRAL

Estas características podrían explicarse, por un estilo de pensamiento que no privilegia la **coherencia central**, a la hora de procesar la información. Uta Frith, a finales de los años 80, demostró a través de una serie de experimentos; cómo, las personas con TEA, presentaban una clara tendencia para centrarse en los detalles específicos y elementos particulares de una situación, sin integrar dichos estímulos en un conjunto con significado. (Es como observar por muchas horas cada una de las imperfecciones y formas que puede presentar un tronco de madera, y no comprender que se está observando un bosque frondoso).

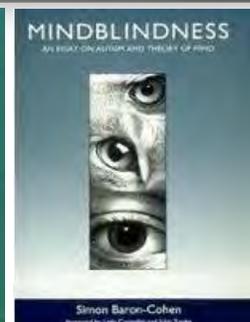
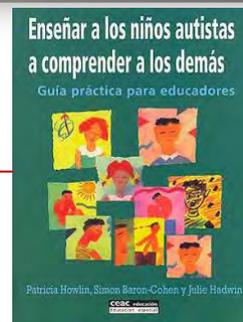
Según esta teoría: este estilo de pensamiento, podría originar en las personas con TEA: una atención selectiva (en una tarea de rayado, la persona podría centrar su atención en el sonido del color contra el papel, y esto no le permitiría comprender el sentido global de la tarea), dificultades para integrar la información espacial y temporal, dificultades para comprender situaciones sociales (donde el individuo, debe poner en juego su capacidad para integrar de forma muy rápida una gran cantidad de información contextual) una memoria mecánica y buenas capacidades viso espaciales (gracias a su capacidad para, fijarse en detalles muy específicos, los cuales muchas personas podrían pasar por alto).

TEORIA DE LA MENTE

Según esta teoría las personas con TEA, presentan serias dificultades para desarrollar un proceso psicológico, conocido como la "teoría de la mente".

En palabras de Barón-Cohen: "Una teoría de la mente proporciona un mecanismo preparado para comprender el comportamiento social. Podríamos predecir que, si a una persona le falta una teoría de la mente, es decir, si una persona está ciega ante la existencia de los estados mentales, el mundo social le parecerá caótico, confuso, y puede ser incluso que le infunda miedo. En el peor de los casos, esto podría llevarla a apartarse del mundo social completamente, y lo menos que podría suceder es que la llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, a tratarlas como si no tuvieran "mentes", y por tanto, a comportarse con ellas de forma similar a como lo hacen con los objetos inanimados" (Baron-Cohen, 1993, p.22).

Es por ello que muchos maestros y compañeros de los niños con TEA; tienden a tildarlos, equivocadamente, como niños "groseros", "maleducados" o "inoportunos". No comprenden que estas personas, no han desarrollado de forma apropiada un mecanismo esencial, que le permite a los seres humanos ponerse en el lugar de los otros.



TEORIA DE LA FUNCION EJECUTIVA



"Función ejecutiva" es el constructo cognitivo usado para describir las conductas de pensamiento mediadas por los lóbulos frontales (Duncan, 1986). Las conductas de función ejecutiva incluyen la planificación, el control de impulsos, la inhibición de respuestas inadecuadas, la búsqueda organizada y la flexibilidad de pensamiento y acción. Toda conducta de función ejecutiva comparte la habilidad para "desprenderse" del entorno o contexto inmediato o para guiarse por modelos mentales o representaciones internas (Dennis, 1991).

Las personas con lesiones en los lóbulos frontales muestran frecuentemente déficits en función ejecutiva. Se han descrito movimientos o habla repetitiva sin sentido, dificultad en la inhibición de respuestas, repetición inadecuada de pensamientos o acciones previas y capacidad disminuida para planificar.

Algunas de las características del autismo son similares a los déficits de función ejecutiva que se presentan tras una lesión frontal. La conducta de las personas con autismo a menudo es rígida e inflexible; muchos niños con autismo llegan a mostrar ansiedad ante cambios triviales en el entorno e insisten en seguir con sus rutinas detalle a detalle. A menudo se muestran perseverantes, centrándose en un interés limitado o realizando repetitivamente una conducta estereotipada. Pueden mostrar problemas para inhibir respuestas.



TEORIA DE LA INTERSUBJETIVIDAD

El término "intersubjetividad" fue usado en primer lugar por Trevarthen (1979), Peter Hobson ha sugerido, sobre la base de los experimentos sobre reconocimiento de emociones, que la ausencia de una teoría de la mente en el autismo es el resultado de un déficit más básico, un déficit emocional primario en la relación interpersonal. Para Hobson el problema del autismo no está causado por una inhabilidad para acceder a las metarrepresentaciones, inhabilidad que considera una importante consecuencia aunque secundaria. Un déficit emocional primario podría hacer que el niño no recibiera las experiencias sociales necesarias en la infancia y la niñez para desarrollar las estructuras cognitivas de la comprensión social.

La empatía se constituye en un mecanismo psicológico a través del cual el bebé se vincula con los padres. El contacto empático no está mediado por representaciones. A través de la empatía, el bebé percibe actitudes en las personas a las que más tarde atribuirá estados mentales. El reconocimiento de las actitudes de los otros y el desarrollo de la imitación, posibilitan el acceso a la mente del otro. Desde esta concepción, en el autismo parece haber dificultades con el procesamiento de estímulos afectivos.



1.3 ¿LAS TEMIBLES BARRERAS DEL SILENCIO Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD DE VIDA DE LA POBLACION CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)?

Como se ha podido apreciar, a lo largo de cada uno de los apartados del actual capítulo: el concepto de “trastorno del espectro autista”, remite de inmediato a la realidad de un sin número de personas que presentan, una forma muy propia y particular de percibir, aprehender y relacionarse con el mundo que los rodea; una realidad tan compleja, como diversa, la cual se manifiesta en toda una serie de características, que para muchas personas de la sociedad, resultan incompresibles o erróneamente interpretadas.

Sustentados en el actual “modelo social de la discapacidad” (Palacios, 2008), las características “atípicas” presentes en los individuos con esta condición, podrían enmarcarse bajo el concepto de “**diversidad funcional**”²⁰. La población con “diversidad funcional”, está en un alto riesgo de ser “discapacitada”; por un entorno social, que no adapte todas las condiciones necesarias, para que todos los miembros de la comunidad, puedan desplegar su desarrollo humano, y puedan participar y contribuir a la cultura que les es inherente.

Las serias implicaciones, que puede generar una condición biológica específica (como puede ser el trastorno en el desarrollo neurológico, que presentan las personas con TEA), no conlleva necesariamente, al lamentable fenómeno de la “discapacidad”. Cuando dicha condición personal se conjuga con una serie de factores socioculturales cimentados en una cultura “exclusiva”, se erigen grandes barreras, que no permiten que los niños, jóvenes, adultos y ancianos con TEA, puedan tener una “buena” calidad de vida, explotar al máximo sus capacidades de aprendizaje, y puedan desarrollarse como seres humanos autónomos, felices y “productivos”²¹.

Hablar de calidad de vida, implica referirse a un “estado deseado de bienestar personal” Schalock (2005); dicho estado tiene propiedades **universales** – *propias de cualquier ser humano, sin importa su condición-* **multidimensionales** – *abarca 8 dimensiones del individuo-* y esta influido por una serie de factores personales y ambientales. Dentro de cada una de las dimensiones de calidad de vida, el papel que juegan los procesos socio comunicativos es crucial.

²⁰ El concepto de “diversidad funcional” se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional” FORO DE VIDA INDEPENDIENTE (2005).

²¹ Desde este modelo conceptual de la discapacidad; la “productividad” no se define, como la habilidad de un individuo para generar recursos económicos. El concepto de productividad es mucho más amplio, y se contempla, como la habilidad del individuo para aportar de múltiples maneras a la cultura propia de su sociedad.

El actual apartado, busca poner en evidencia, como las personas con TEA se enfrentan, a gigantescas barreras, que afectan precisamente dichos procesos socio comunicativos y por lo tanto generan una baja calidad de vida.

1.3.1 La conformación de las “barreras del silencio”

“Hay muchos lenguajes y muchos silencios. Silencios mas centrales y mas periféricos, mas o menos sentidos como tales, más vacíos o llenos, más definitivos o transitorios, más ajenos o implicados... Hay duros silencios cargados, que ocultan un rico mundo interior... Hay también silencios estruendosos para los demás, pero que no son escuchados ni sentidos por las personas que lo sufren... Lo que no hay es silencios impuestos que sean aceptables para los profesionales y los familiares que viven con personas con necesidades especiales.”

Ángel Riviere;

Prólogo del libro Sistemas Alternativos de Comunicación (Sotillo, 1993).

Dentro de los hogares, escuelas, centros de educación especial, parques y demás entornos socioculturales donde se encuentran inmersas las personas con TEA; emergen un sin numero de “silencios”. “Silencios” de diversos tipos, los cuales se escudriñan en conductas impredecibles y dramáticas - *como puede ser la autoagresión de un niño, que no puede comunicar sus emociones-* o en conductas ostentosas, pero igualmente incomprensibles – *como el largo y repetitivo monologo de una persona con TEA de alto funcionamiento, la cual no sabe como entablar una conversación-*

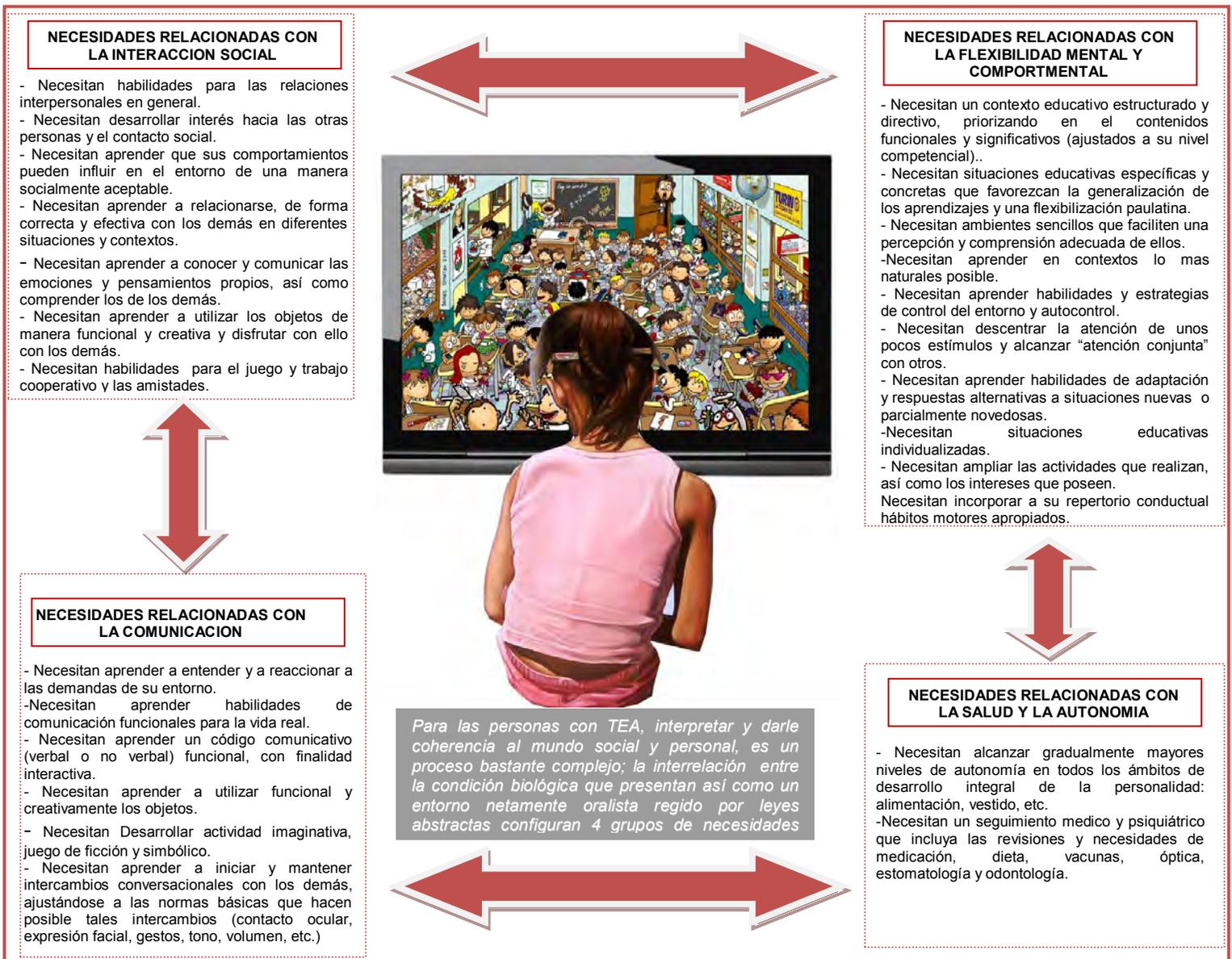
Estos “silencios” no atañen únicamente a las personas con TEA, también son propios de los padres, profesionales y demás personas que componen el entorno social de esta persona. Como aquel “silencio sombrío”, de aquella madre de familia que no sabe como jugar con su hijo; o el de aquel profesional que ha caminado más de 10 cuadras con su estudiante con TEA, y no ha pronunciado una sola palabra; así como el “silencio compasivo” de aquel tendero, que ve como su vecino aletea y camina sin parar por su supermercado.

Cada uno de estos “silencios” son la fiel muestra, de la prevalencia de sólidas “barreras socioculturales” las cuales no permiten que entre las personas con TEA y el resto de individuos de la sociedad, se puedan construir “relaciones significativas” mediadas a través de los procesos comunicativos. Estas “barreras del silencio” se conforman gracias a la unión de varios elementos: algunos propios de la condición neurobiológica que presentan estos individuos y otros tantos de carácter social y ambiental; sustentados principalmente por la prevalencia de paradigmas y concepciones erróneas por parte de la sociedad para interpretar la “diversidad funcional”

1.3.1.1 Las necesidades específicas que surgen de un patrón particular de desarrollo

En los apartados anteriores, se ha mencionado, como los Trastorno del Espectro autista, constituyen una alteración cualitativa del desarrollo, la cual genera una serie de trastornos en dimensiones específicas del mismo. Cada una de estas manifestaciones (trastornos en la dimensión de la relación social, comunicación y lenguaje, flexibilidad y anticipación y simbolización) genera unas **necesidades** particulares, muy propias de esta población.

En el campo de las necesidades específicas de la población con TEA, se han generado diversos estudios y trabajos de investigación (Belinchón et al, 2005; Belinchón, Sotillo y Hernández, 2009). Para Hernández (1994) y Tortosa (2003), las siguientes serian las necesidades especiales de la población con TEA:



Las necesidades que manifiestan las personas con TEA no constituyen por si mismas, “las barreras del silencio”; son las respuestas sociales proporcionadas por la comunidad, las que configuran o no, dicho fenómeno.

1.3.1.2 Las respuestas sociales ante la “diversidad funcional”:

“son las 6:30 de la tarde, y el destartalado carrito de aseo de Doña Inés, cumplía su ultimo viaje. Como era su costumbre, terminaría de asear la última de las aulas de primaria e iría a tomarse su merecido café después de una ardua jornada de trabajo. Su rutina se vio interrumpida, cuando se percató, que el inmenso tablero de acrílico que se disponía a limpiar, escondía algo más que una maraña de palabras, números y tachones... en él se encontraba dibujada una simpática historieta; los monigotes allí plasmados, describían paso a paso la rutina de actividades de la clase de sociales. Estos dibujos trasladaron a Doña Inés a el pasado... se sintió de nuevo una niña y revivió cada uno de los momentos de tan divertida clase...”

Parafraseando a Subiría, lo que encontró Doña Inés, en aquel tablero del salón de clases fue una “huella pedagógica”. Una huella que reflejó la concepción educativa de un maestro: “utilizar variados canales de comunicación, para interactuar con sus alumnos”. Sin saberlo, Doña Inés, estaba al frente de lo que comúnmente se conoce como “agenda visual”; un apoyo, que se utiliza para personas con TEA, el cuál emplea estímulos visuales (los dibujos) y escritos, para anticipar una rutina de actividades (*dicho apoyo será descrito posteriormente*).

El empleo de este tipo de apoyos, configuran una respuesta social ante la diversidad funcional. Para este maestro de sociales, no todos los niños tienen la capacidad para procesar de forma natural y clara los mensajes lingüísticos producidos verbalmente; por lo tanto recurre a una estrategia, que le permite anticipar su clase a través de diversos lenguajes y canales comunicativos. Imaginar, hace un centenar de años, que en una escuela tradicional un docente pudiera interactuar con alumnos de diversas condiciones y estilos de aprendizaje, a través de “variadas formas de comunicación”, resultaría por lo menos fantasioso e inverosímil. Las concepciones que se tenían acerca de estas personas”, han variado a través de la historia de la humanidad.

Como relata Palacios, en su magnifica obra “el modelo social de discapacidad (2008); se podrían identificar tres grandes modelos de tratamiento, que a lo largo de la historia han orientado las practicas de atención dirigidas hacia esta población. Cada uno de estos modelos ha generado “huellas indelebles”; marcas que revelan, como la sociedad contemporánea percibe y actúa frente a la “diferencia”²²:

²² Los relatos mencionados en la siguiente grafica, han sido recogidas a través de mi experiencia profesional, como fonoaudiólogo en el campo de la educación de las personas con TEA.

“Estoy cansada de que Juliana, se la pase aleteando en la calle... me hace pasar mucha vergüenza, si sigue de esa forma me va a tocar amarrarle las manos, para que se le quite esa maña tan horrible”.

Marina, madre de una niña con TEA

“Siempre se debe trabajar primero el Lenguaje verbal oral... si pasan los años y el niño no aprende a hablar se hace necesario utilizar la comunicación aumentativa.”

Carmen, Fonoaudióloga

“Carlitos, desde ahora, tiene que asistir a 4 terapias semanales de: lenguaje, terapia ocupacional, física y psicología... no se preocupe, aunque el autismo no tiene cura, su hijo mejorara poco a poco”

Bernardo, Psiquiatra

“la situación de las personas con autismo es inconcebible, ayer vi a un joven que casi se le manda a un taxi...pobrecita su mama. Necesitamos crear mas hospitales psiquiátricos; a estas personas se les debe otorgar gratuitamente todos los medicamentos necesarios”.

Javier, congresista

“Ahí viene la T.O. ha fastidiar otra vez con lo del lavado de manos... no se da cuenta que yo soy especialista en lenguaje, yo estoy aquí para enseñarle a los niños a comunicarse, a mi no me corresponden esas cosas...es como si yo andará metido en su salón explicándole como tiene que relacionarse con los chicos...”

Ferny, Fonoaudiólogo

“Que pecadito el hijo de los Rodríguez... yo ya le recomendé a su mama, que lo lleve a la cadena de oración, haber si se le cura el espíritu. A un primo mío le funciona, y véalo ahora...ya es normal.”

Martha, vecina de un niño con TEA

“Las madres que saben que sus hijos nacerán con alguna discapacidad... deberían tener la posibilidad de elegir si abortan o no...para que traer un niño al mundo a sufrir.”

Gonzalo, Jurista

“Juan Ca, me tiene desconcertada... aunque el fono me dice, que va muy bien con lo de lenguaje, aquí en la casa no se comunica para nada...me va a tocar cambiar de terapeuta, o meterle otras dos horitas de terapia, haber si mejora”

Carmenza, madre de un niño con TEA

“La fundación, donde va Mario es espectacular... estudia de lunes a viernes de 7 am a 6 Pm y los sábados hasta las 2. Allá tiene los mejores especialistas, le dan fono, psicología, T.O. musicoterapia, equino, hidroterapia...de todo. Yo se que así, mi chinito sale adelante... eso si, llega siempre tan cansado, que apenas come y se acuesta a dormir...”

Lucia, madre de un niño con TEA

“Me tiene desesperado, ese Pedraza... siempre confunde los precios y desorganiza la mercancia... ya, ni en bodega me lo reciben... me toca mirar que lo pongo a hacer, porque su presencia me representa una rebaja sustancial en los impuestos...”

Nilton, jefe de un adulto con TEA

“Hoy tenemos reunión de equipo; le quiero preguntar a José (el fono), como hago para que Julito, no se ponga furioso conmigo cuando cambiamos el juego del Xbox... gracias a la unión de mi familia con los profesionales, ahora disfruto mucho mas del tiempo con mi hermanito, jugamos juntos y compartimos muchas cosas”

Alejandro, hermano de un niño con TEA.

“Eliana me dijo con su picto, que no quería ir a donde la abuela... ella quiere ir hoy al centro comercial, así que vamos a cambiar de planes y vamos a comernos un rico helado a Galerías..Eso si, ya le avise en su agenda, que el martes tenemos que ir a visitar a mi mama, y no puso ningún problema”

Teresa, Madre de una niña con TEA

“ya hable con mi esposa, para que me cubra un ratico a las tres con lo del “voleo” de la tienda... a esa hora viene Carlitos y el se comunica con un aparatito que habla; yo lo atiendo personalmente por que a veces se demora un poquito escribiéndome lo que quiere. Con él aprendí que no se puede vivir a toda hora con afanes...”

Alonso, Tendero

“Hoy es el día de amor y amistad, voy a regalarle un lindo rompecabezas a mi amigo Jairito... es el mejor en este tema, Cuando jugamos en el patio, siempre me gana con mucha facilidad, lo bueno es que el no se burla de mi, y hasta me ayuda a armar el mío”

Luisa, amiga de un niño con TEA

“Hernando es un gran pintor... a pesar de que tiene una caligrafía “ilegible” pinta de una forma espectacular. Un día teníamos tantos cuadros, y de tan buena calidad, que hicimos una galería en el garaje de la casa... toda la gente del barrio quedo asombrada por su talento... ahora no paran de preguntarle a mi hijo, cuando estrenara su próxima obra”

Alfredo, Padre de un niño con TEA



Dependiendo de la forma como se perciban, a las personas con “diversidad funcional”, los colectivos y personas de la sociedad generan respuestas, fundamentadas “consiente o inconscientemente” por cada uno de los modelos culturales expuestos.

A pesar, de que actualmente, los principios bajo los cuales se fundamenta el modelo social de la discapacidad, parecen irrefutables; y muchos de sus enunciados, aparecen consignados en los diversos planes de atención dirigidos hacia la población con TEA: la prevalencia de los modelos de prescindencia y rehabilitador, sigue siendo muy grande.

Las historias de niños y jóvenes con TEA, que acceden a la enseñanza de sistemas aumentativos y alternativos después de 8 o 9 años de vida (*como ultimo recurso, cuando han fracasado las estrategias terapéuticas tradicionales, que buscan “habilitar sus capacidades para hablar”*); las de adultos con TEA, que se encuentran “recluidos” en clínicas de salud mental (*al no poder acceder a programas educativos dirigidos a la población adulta*); o las historias de niños que asisten de forma indiscriminada a diferentes colegios y ambientes normalizados, sin contar con los apoyos mínimos para comprender y participar de ellos: reflejan de forma inequívoca, que aun se percibe a la persona con esta condición, como un individuo “enfermo”, el cual debe ser “integrado”, mas no incluido, a la sociedad de la gente “normal”.

Cuando el amplio abanico de necesidades, manifestado por las personas con esta condición y sus familias, es abordado, bajo concepciones erróneas, fundamentadas en modelos clásicos de la discapacidad; se generan las tan mencionadas “barreras del silencio”. Dichas barreras tienen unas características propias, las cuales repercuten de forma directa en el bienestar multidimensional de estos seres humanos.

1.3.2 Las “barreras del silencio” y la calidad de vida

Hablar de calidad de vida, no solamente implica valorar las condiciones vitales de una persona; también es necesario conocer el grado en que cada individuo valora sus experiencias, sus condiciones de vida y su nivel de satisfacción. En el caso de la población con TEA, existen serias dificultades para utilizar el lenguaje (en cualquiera de sus modalidades), de forma abstracta y reflexiva; por ello resulta muy complejo, obtener datos subjetivos aportados por la propia persona que presenta esta condición.

Por tal motivo, “Una opción es que, en lugar de valorar sólo si la persona mejora en habilidades, se puede pensar que un buen resultado es la mejora de la relación de la persona con su contexto. Un ejemplo de contexto facilitador es el que puede proporcionar apoyos y adaptaciones que eliminen los riesgos y problemas que amenazan su bienestar, le proporcione

seguridad, estabilidad emocional, bienestar físico, oportunidades...” (Cuesta y Hortiguera, 2007. “Proyecto SENDA”. Pág. 20)

BIENESTAR FÍSICO

DEFINICIÓN

“Nivel de salud relacionado con el funcionamiento físico, síntomas de enfermedad, dolor, estado físico, energía, nutrición. Realización de actividades de la vida diaria y/o recepción de atención sanitaria adecuada”

INDICADORES

- Salud
- Ocio
- Seguros médicos
- Cuidados sanitarios
- Actividades de la vida diaria
- Movilidad
- Tiempo libre

LAS BARRERAS DEL SILENCIO

El “silencio” recluye la capacidad de un ser humano para poder comunicar su estado interno; un amplio porcentaje de la población con TEA presenta graves problemas físicos como resultado de la coincidencia del trastorno autista con alteraciones neurológicas, disfunciones gástricas, epilepsia, problemas óseos y musculares, efectos secundarios de una prolongada medicación... los habitantes del silencio, no pueden comunicar efectivamente cuando sienten dolor, cuando sienten sed o hambre; por ello dependen únicamente de sus propias respuestas y la habilidad de sus familiares para interpretar sus conductas.

Así mismo, los hábitos saludables son un pilar esencial para promover el bienestar físico de un individuo; las personas con TEA presentan fallos en los procesos de función ejecutiva, lo cual genera grandes dificultades para interiorizar, las rutinas básicas de las actividades de auto cuidado; al no contar con apoyos que les permitan comprender dichas secuencias, su salud está en muy alto riesgo.

BIENESTAR EMOCIONAL

DEFINICIÓN

“Estado de alegría, felicidad, satisfacción, concepto positivo de sí mismo y ausencia de estrés”

INDICADORES

- Seguridad
- Felicidad
- Auto concepto
- Espiritualidad
- Disminución del estrés
- Satisfacción

LAS BARRERAS DEL SILENCIO

El “silencio” limita la capacidad de un ser humano, para ser “FELIZ”... los habitantes del silencio, presentan grandes barreras para poder comunicar sus propias emociones, y comprender las de los demás; el caos y el terror de un mundo impredecible, son sensaciones que gobiernan las mentes de miles de personas; que forzosamente tienen que integrarse a un entorno que no acaban de entender.

El lenguaje como herramienta que transforma mentes y realidades; le permite a un ser humano: reconstruir su historia propia, y formar una auto concepción de si mismos. Si dicha facultad se encuentra “quebrantada”, las personas con TEA, tendrán serias dificultades para comprender su propia naturaleza y cada una de sus experiencias se perderán en la inmediatez; sin lograr proyectarse como un ser humano con un pasado, un presente y un futuro.

BIENESTAR MATERIAL

DEFINICION

"Pertenencias, recursos económicos, empleo, vivienda adecuada..."

INDICADORES

- Ser propietario
- Seguridad
- Empleo
- Status económico
- Comida
- Finanzas
- Posesiones
- Protección

LAS BARRERAS DEL SILENCIO

Los habitantes del silencio, son seres humanos con gustos y deseos particulares, sin embargo se enfrentan a barreras que no les permiten comunicar sus pretensiones y terminan sometidos a los intereses de otras personas... sus propiedades, pueden llegar a no ser respetadas y subvaloradas, por individuos que no las comparten, ni las entienden.

El quebrantamiento de las competencias comunicativas, afecta negativamente la capacidad de un individuo, para poder ser incluido en contextos sociales y culturales de la vida adulta... "la sobreprotección" y el "abandono", son respuestas sociales frecuentes; que imposibilitan al ser humano con TEA, para poder manejar sus propios recursos, complacer sus gustos personales, y tener acceso a una vida digna.

RELACIONES INTERPERSONALES

DEFINICION

"Experiencia de interacciones y relaciones sociales positivas (familias, amigos y compañeros) y/o posibilidad de recibir apoyos (emocional, físico, económico...) de la familia, amigos, compañeros." "

INDICADORES

- Intimidad
- Familia
- Amistades
- Afecto
- Interacciones
- Apoyos

LAS BARRERAS DEL SILENCIO

La amistad, como las demás relaciones interpersonales, se fundamentan en un principio esencial; el respetar y concebir al otro, como un ser humano íntegro con una historia propia; la "diversidad" es el alimento esencial de los intercambios sociales (si todos los seres humanos fueran iguales, carecería de sentido el acto comunicativo). Sin embargo, este proceso recíproco se fractura cuando no se acepta ni se comprende la diferencia: Los habitantes del silencio, presentan grandes dificultades para comprender la dinámica y la naturaleza de las relaciones sociales; al no contar con los apoyos necesarios, les parece oscuro, un mundo regido por leyes abstractas e intersubjetivas. Así mismo, para el resto de las personas de la sociedad, las personas con TEA, les resultan impredecibles y carentes de "intención para comunicarse". Esta doble incomprensión, genera que muchas personas no se puedan nutrir, de la riqueza de las interacciones sociales significativas.

DESARROLLO PERSONAL

DEFINICION

“Se refiere a la posibilidad de aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente.”

INDICADORES

- Educación
- Satisfacción
- Actividades significativas
- Habilidades
- Competencia personal
- Progreso

LAS BARRERAS DEL SILENCIO

El desarrollo multidimensional de un ser humano, esta estrechamente ligado al magno papel de la educación. En la escuela se negocian “sentidos y significados”; si los maestros no utilizan instrumentos semióticos variados, los estudiantes con TEA no podrán participar de interacciones de “enriquecimiento mutuo” (Valdez, 2000a)

Las barreras del silencio, encierran las experiencias, de diversos seres humanos que deben soportar programas cuyas metodologías, a pesar de sus buenas intenciones, carecen de un impacto real en su desarrollo. El cumplimiento de actividades sin sentido y el seguimiento de normas incomprensibles, ha distorsionado en esta población, el fin esencial de la educación.

Lamentablemente los habitantes del silencio, se tienen que enfrentar a un sistema educativo, que en muchas ocasiones, no respeta ni se adapta a sus características específicas de aprendizaje; lo cual genera un impacto inconmensurable en su desarrollo personal.

INCLUSION SOCIAL

DEFINICION

“Ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas y participar en sus actividades como uno más. Sentirse miembro de la sociedad, sentirse integrado, contar con el apoyo de otras personas.”

INDICADORES

- Aceptación
- Apoyos
- Ambiente residencias
- Actividades comunitarias
- Voluntariado
- Ambiente laboral
- Roles sociales
- Posición social

LAS BARRERAS DEL SILENCIO

La inclusión social, es una “cultura” fundada en tres principios esenciales: el respeto, el trabajo en equipo, y la confianza (Tamarit, 1993). Dichos valores sustentan la generación de ambientes inclusivos, donde todas las personas pueden participar; sin embargo los habitantes del silencio, tienen que “integrarse” mas no “incluirse” en los entornos normalizados, (deben quedarse quietos, tranquilos, sin hacer ruido, etc.), y no pueden dar a conocer sus experiencias, por la carencia de los apoyos necesarios que fortalezcan el desarrollo de sus competencias comunicativas y lingüísticas a través del multiverso de los signos.

En las barreras del silencio, se esconden “estereotipos”, “mitos” y demás “creencias populares”; las cuales no permiten, que las personas de la sociedad, formen una concepción positiva y real, acerca de la naturaleza de seres humanos con características diversas en su desarrollo.

AUTODETERMINACION

DEFINICION

"Capacidad de hacer elecciones. Autonomía, control personal y oportunidad de elegir y decidir sobre distintos aspectos de la propia vida"

INDICADORES

- Autonomía
- Decisiones
- Autodirección
- Valores personales y metas
- Control personal
- Elecciones

LAS BARRERAS DEL SILENCIO

Un ser humano autónomo, es aquel que puede tomar las riendas de su propia vida; aquel que tiene la oportunidad y la capacidad de elegir y tomar sus propias decisiones... Muchos habitantes del silencio viven en un mundo asistencial y caritativo, donde las otras personas son las encargadas de opinar y elegir sobre sus vidas.

Esta carencia de oportunidades se une, a las grandes dificultades que presentan estas personas para: solucionar problemas de su vida diaria; contar con sistemas de comunicación que les permita señalar preferencias y/o gustos; vivir experiencias variadas donde puedan hacer elecciones y ampliar su gama de intereses; expresar sus emociones, para desarrollar autocontrol de las mismas, etc.

Este tipo de condiciones, suelen mantenerse estables a lo largo del ciclo vital de estas personas. Muchos adultos con TEA, terminan viviendo un modelo de vida diseñado y pensado por otros; ya sea reclusos en trabajos dirigidos que no los motivan, o viviendo en entornos limitantes, que no les permiten acceder a nuevas experiencias y oportunidades.

DERECHOS

DEFINICION

"ser considerado igual que el resto de la gente, que le traten igual, que respeten su forma de ser, opiniones, deseos, intimidad, derechos.

INDICADORES

- Derecho al voto
- Accesibilidad
- Privacidad
- Juicio justo
- Derecho a ser propietario
- Responsabilidades cívicas

LAS BARRERAS DEL SILENCIO

Las barreras del silencio, afectan el pleno goce de los derechos de las personas con TEA.

Un ser humano que no pueda comunicarse de forma efectiva, presentaría grandes dificultades para ejercer su derecho a llevar una vida independiente y a desarrollarse en la medida de sus posibilidades; si no pudiera expresar sus deseos y sentimientos, se podría vulnerar su derecho a participar en las decisiones que afectan su futuro; también tendría grandes dificultades para ejercer su derecho de participar en el desarrollo y la gestión de los servicios existentes destinados a su bienestar...

A los habitantes del silencio, también se les vulnera su derecho de acceder a una educación de calidad; pensada y adaptada para ellos y su naturaleza propia de desarrollo.

El silencio coarta la libertad humana; consume el derecho de todo ser para poder ser feliz...

CAPITULO 2:
LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y/O ALTERNATIVA:
“UNA RESPUESTA PEDAGÓGICA PARA CONTRIBUIR A DERRUMBAR
LAS BARRERAS DEL SILENCIO”

El concepto de “silencio”, trasciende más allá de la ausencia de ruido o la abstención de hablar: desde un contexto socio comunicativo, el silencio describe el vacío inconmensurable que se genera cuando dos personas no pueden construir una relación significativa. Existen silencios, cargados de palabras huecas y sin sentido comunicativo; existen silencios cargados de buenas intenciones, pero que de igual forma, siguen siendo silencios oscuros y sombríos.

Las barreras del silencio, son la representación de la dramática situación a la cual se tienen que enfrentar las personas con TEA y sus familias. Cuando se quebrantan los procesos comunicativos, el silencio abre sus alas y se posa en las mentes de las personas de la sociedad. Lamentablemente, el no poder hablar el lenguaje verbal oral, hoy por hoy, es sinónimo innegable de “silencio”.... el que no habla queda condenado a sus temibles barreras y este es el caso de la población con TEA. Concebir el silencio, como un fenómeno individual y no social, es el principal paradigma que encumbra dichas murallas infranqueables; de forma consiente o inconsciente, las personas de la sociedad segregan a aquellas que no se comunican de forma “normal”.

La comunicación aumentativa y alternativa (CAA), nace en respuesta a un fenómeno tan complejo; busca romper paradigmas, y fundado en los principios de la “inclusión social”, devela que existen formas diversas de interactuar con el mundo: **“el no hablar, no es sinónimo de silencio”**; no es una propiedad inherente a las personas con TEA. El silencio se construye de forma recíproca, y es la fiel evidencia, cuando dos personas no pueden comprenderse y por lo tanto no pueden interactuar entre sí.

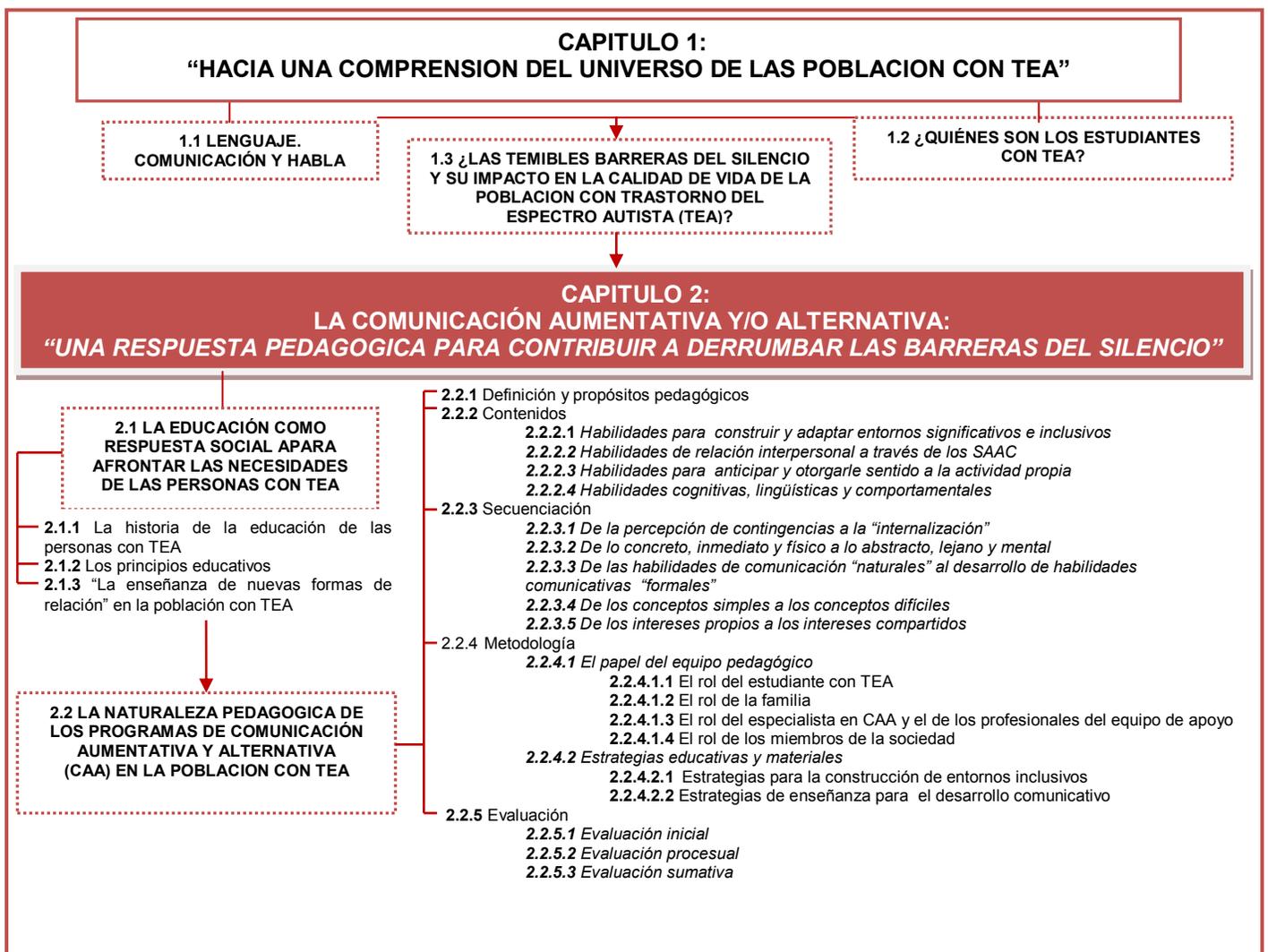
Para comprender que significa la comunicación aumentativa y alternativa, hay que entender su naturaleza pedagógica. La enseñanza de nuevas formas de relación; implica un proceso consiente y planificado de todo un equipo educativo, incluyendo lógicamente a las personas de la familia y su entorno sociocultural. Por lo tanto la CAA, tiene unos propósitos definidos, unos contenidos específicos, una forma de secuenciar dichos contenidos, una metodología propia, unos materiales y una forma particular de evaluación.

Al ser tan compleja y diversa la condición de las personas con TEA: los elementos pedagógicos de los programas educativos de CAA, se hacen sumamente particulares y específicos adaptados a las necesidades propias de esta población (*por ejemplo las personas con parálisis cerebral, síndrome*

de Down o autismo, son candidatas potenciales a ser usuarias de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación; sin embargo sus condiciones son tan diversas, que se requieren adaptar objetivos, contenidos, y metodologías propias) Por lo tanto en el actual capítulo, se hace una propuesta original, en la cual se construye una propuesta general de enseñanza de los programas de CAA dirigidos específicamente a los estudiantes con TEA.

Dicha propuesta estará sustentada teóricamente por los conocimientos actuales de la CAA; sin embargo cada uno de sus elementos pedagógicos se enriquecerá, por un lado, por los valiosos principios educativos que han surgido a través de varias décadas de investigaciones, en el campo de la atención multidisciplinar a las personas con TEA y por el otro, por la experiencia específica del autor, el cual en su ejercicio profesional ha participado de forma activa en variados equipos de apoyo orientados a contribuir a mejorar la calidad de vida de esta población.

El siguiente esquema refleja la organización conceptual propuesta y como se articula con el capítulo anterior:

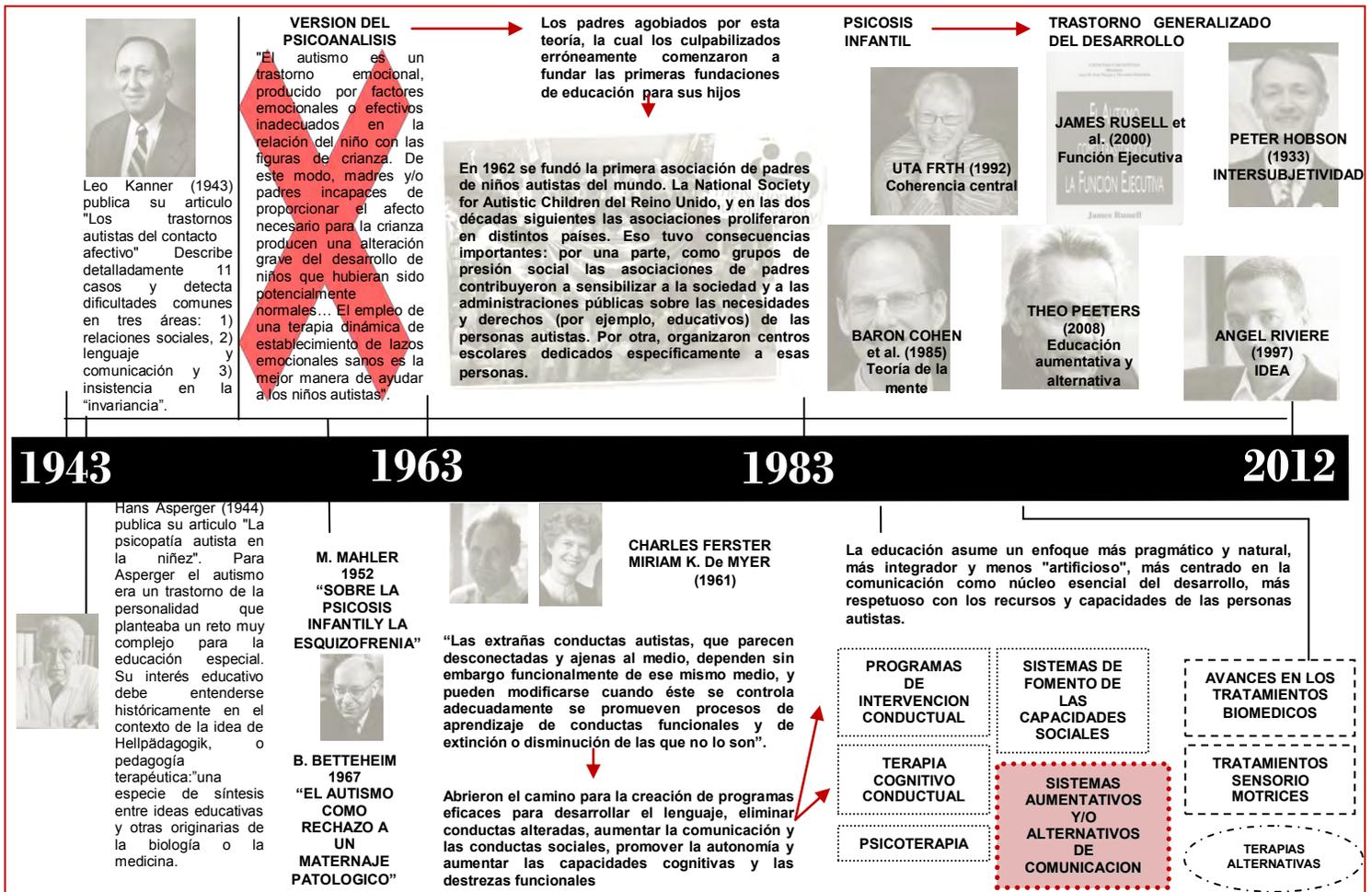


2.1 LA EDUCACIÓN COMO RESPUESTA SOCIAL APARA AFRONTAR LAS NECESIDADES DE LAS PERSONAS CON TEA

2.1.1 La historia de la educación en las personas con TEA

“¿cómo educar a niños que carecen de esos requisitos motivacionales que llevan a las criaturas de nuestra especie a establecer profundas relaciones afectivas e identificarse con los miembros adultos de ella, incorporando la cultura y humanizándose a través de un proceso abonado por las emociones y los afectos intersubjetivos?”
Riviere, (1997)

La pregunta anteriormente planteada, ha constituido uno de los más grandes retos para las ciencias de la educación especial y la pedagogía: ¿Cómo generar programas educativos que verdaderamente se adapten a las características particulares de una población tan heterogénea y con un estilo de aprendizaje tan particular?... Los programas “educativos” que han intentado dar respuesta a dicho cuestionamiento, han estado en gran parte influidos, por el conocimiento de la época, acerca de las posibles causas del trastorno; Es así como se pueden identificar tres grandes periodos en el campo de la educación para personas con TEA:



Gráfica XVII: Esquema de línea de tiempo acerca de la historia de la educación en personas con Autismo. Basado en RIVIERE (1997) "Desarrollo normal y autismo"

2.1.2 Los principios educativos

A portas de cumplir 70 años desde la descripción inicial de Leo Kanner, acerca del autismo y después de haber atravesado tres grandes periodos, los cuales fundamentaron la creación de los programas terapéuticos y educativos que hoy se conocen; Actualmente, dichos programas constan de cuatro componentes fundamentales, estando los dos primeros estrechamente relacionados (Crespo, M. 2001: "Autismo y educación". Págs. 2, 3)²³:

"Necesidad de enseñarles y motivarles a actuar comunicativamente en el medio social en el que viven y se desarrollan: se trata de ayudarles a desarrollar, mediante la enseñanza de habilidades funcionales en un contexto natural, habilidades que serán útiles en la vida adulta. Esto tiene varias ventajas como, por ejemplo, que facilita la adquisición, generalización y mantenimiento de dicha habilidad, no es incompatible con el uso de otras estrategias más tradicionales de enseñanza, aprovecha las actividades y sucesos cotidianos en que se ven implicadas las personas con autismo y sus familias, y fomenta la motivación para usar habilidades comunicativas y sociales que respondan a las necesidades reales de la persona".

"Necesidad de enseñarles a responder a contextos estimulares complejos: debido a su dificultad para responder a un conjunto demasiado restringido de características relevantes, son incapaces de responder a las múltiples características relevantes de los objetos o de las personas, lo que se conoce como el fenómeno de "hiperselectividad".

"Tener en cuenta las características de desarrollo y el grado de afectación de cada persona para adecuar el programa de enseñanza: el autismo es un trastorno que no afecta de manera similar a todos los que lo sufren y, por lo tanto, las características de una persona no han de ser nunca razones para decidir que no puede acceder a determinado programa de enseñanza, sino que son criterios que han de determinar el grado y extensión de las adaptaciones que ese programa y el profesional deben realizar para tener éxito".

"Considerar que el objetivo último de la educación es prepararles para la vida en la comunidad: lo que queremos es que vivan, aprendan y se desarrollen en un ambiente lo menos restrictivo posible, lo cual no quiere decir que la enseñanza de estos niños tenga que tener lugar, necesaria y exclusivamente, en contextos de integración".

Siguiendo estos 4 principios, Tortosa²⁴ (2003), menciona las siguientes adaptaciones que se tendrían que generar en los currículos dirigidos a los estudiantes con TEA:

²³ III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

²⁴ TORTOZA, F. (2003) CAP. 8: "La elaboración de las adaptaciones curriculares para alumnos con TEA en centros educativos" en ALCANTUD, F. et.al (2003) INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN NIÑOS CON TGD. Ed. PIRÁMIDE

PRINCIPIOS PEDAGOGICOS GENERALES PARA LA EDUCACION DE LAS PERSONAS CON TEA:
RIVIERE (1998)

63

¿QUÉ ENSEÑAR?: OBJETIVOS Y CONTENIDOS

¿CÓMO ENSEÑAR?: PRINCIPIOS METODOLOGICOS

¿CÓMO Y QUÉ EVALUAR?

Promover el bienestar emocional de la persona con TEA, disminuyendo sus experiencias emocionales de miedo, terror, ansiedad, frustración, hostilidad, etc., e incrementar la probabilidad de emociones positivas de serenidad, alegría, afecto positivo y autovaloración.

Aumentar la libertad, espontaneidad, flexibilidad de la acción, así como su funcionalidad y eficacia. Para ello es importante disminuir la inflexible adherencia a rutinas, rituales, estereotipias y contenidos obsesivos de pensamiento o acciones compulsivas.

Promover la autonomía personal y las competencias de auto cuidado disminuyendo la dependencia de la persona con TEA e incrementando sus posibilidades de sentirse y se eficaz.

Desarrollar las competencias instrumentales de acción mediada y significativa sobre el mundo y las capacidades simbólicas, que a su vez permiten una acción sobre los otros y sobre si mismo y aumentan las posibilidades de comunicación, autocinesia y autorregulación.

Desarrollar destrezas cognitivas y de atención que permitan una relación más rica y compleja con la realidad circundante.

Sistemas de signos y lenguaje, esenciales para comunicarse y para adquirir capacidades intersubjetivas y mentalistas.

Un ambiente estructurado y anticipable. Será un entorno interpersonal directivo, pero no inflexible ni rígido, se propondrán al estudiante ensayos o actividades discretas y diferenciadas, los estímulos discriminativos deben ser claros y nítidos, se ofrecerán las ayudas e instigaciones que sean necesarias.

Experiencias positivas y lúdicas de relación interpersonal.

Experiencias de aprendizaje explícito de funciones de humanización (comunicación, relación intersubjetiva, imitación, actividad simbólica y de ficción.

Formas y recursos alternativos para comprender mejor, como pictogramas, fotografías, gestos claros, etc.

Negociar la inflexibilidad mental y comportamental y en sus alteraciones de conducta.

-Evaluación del estudiante: inicial, procesal y sumativa.
- Evaluación de la interacción con el maestro, adultos compañeros y con todo el contexto de aula.
- Evaluación del área social: observación natural de las conductas interactiva del estudiante en los contextos naturales.
-Evaluación de la comunicación: desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas

Actividades con sentido y funcionales y de la vida cotidiana, empleando siempre que sea posible los ambientes naturales del niño como contextos de aprendizaje.

Procedimientos de anticipación y previsión de cambio ambientales, de modo que la persona con TEA afronte los cambios sin vivirlas caóticamente y/o con pánico.

Sistemas para el control y la regulación de las conductas de otras personas.

Condiciones de aprendizaje sin errores y no por ensayo y error. Para ello se adaptaran los objetivos al nivel evolutivo del niño; descomponer al máximo los objetivos educativos dividiéndolos en partes asimilables por pasos sucesivos, evitar factores de distracción y ambigüedad, mantener motivado a la persona mediante el empleo de reforzadores suficientemente poderosos. etc.

Contextos y objetivos muy individualizados para que los procesos de aprendizaje tengan sentido.

Un planteamiento "interno" y comprometido y no "externo y ajeno". Este debe consistir en una larga relación comunicativa y comprometida y no en la aplicación neutra de unas técnicas.

Desarrollar las competencias comunicativas.

Desarrollar las destrezas de aprendizaje, tales como las basadas e la imitación, la identificación intersubjetiva, el aprendizaje observacional y vicario, que permiten incorporar pautas culturales y beneficiarse de ellas.

Aumentar la capacidad de la persona con TEA de asimilar y comprender las interacciones humanas y de dar sentido a las acciones y a las relaciones con otras personas. Aumentar sus posibilidades de relación intersubjetiva y de sus capacidades de interpretar las intenciones de los demás.

Aumentar las capacidades que permiten interpretar significativamente el mundo disminuyendo el "fondo de ruido" cognitivo que aísla a la persona con TEA y la hace sufrir.

Disminuir aquellas conductas que producen sufrimiento en el propio sujeto y en los que lo rodean, tales como las autoagresiones, agresiones a otros y pautas destructivas, incrementando así las posibilidades de convivencia en ambientes lo menos restrictivos posibles.

2.1.3 “La enseñanza de nuevas formas de relación”: elemento esencial dentro de los programas educativos dirigidos a la población TEA

Hace algún tiempo, me encontraba reunido con un padre de familia español de un joven con Asperger. Él visitaba nuestro país, con el fin de participar de un seminario, acerca del conocimiento del autismo y el desarrollo de los programas educativos en Colombia. Al calor de una amena conversación, el padre de familia me pregunto: ¿Cuál es la lengua materna de un niño colombiano?; yo le respondí, sin titubear: “El castellano, naturalmente”. Luego volvió a preguntar: ¿y si es así, cual es la lengua natural, de un niño sordo colombiano, que tiene padres igualmente sordos?; yo respondí “la lengua de señas colombiana”. Nuevamente volvió a preguntar: ¿y cual es la lengua natural de un niño con autismo Colombiano?; yo respondí, con algo de duda: “el castellano, de su comunidad???” De inmediato aquel padre replico y dijo: “los niños con autismo no tienen lengua materna; su estilo particular de procesamiento de los estímulos auditivos, sumado al amplio espectro de alteraciones multidimensionales en su desarrollo, no les permite adquirir de forma natural y apropiada la lengua materna de su comunidad. Es por ello que en mi hogar hemos tenido que adquirir una segunda lengua, que acompaña nuestra lengua natural: una lengua constituida por signos no orales...”

Aquella reflexión, muy acertada, de aquel padre de familia; da relevancia, -tal y como afirmaba Tamarit (1990)- de la “**metamorfosis**” que tuvieron que sufrir los programas educativos, dirigidos a mejorar la competencia comunicativa y lingüística de la población con autismo. Las acciones pedagógicas, ya no están dirigidas únicamente al individuo con el fin de “habilitar” su lenguaje oral; sino que se transformaron, en procesos de “educación social”; donde se incluye a la persona con TEA y a las personas de su entorno, con el fin de construir “**nuevas formas de relación**”, a través de nuevos canales de comunicación.

Es por ello, que en los principios pedagógicos, que orientan las prácticas educativas dirigidas hacia esta población; se remarca la importancia de enseñar comunicación aumentativa y alternativa (CAA). La implementación de este tipo de estrategias educativas, no se reduce, a la enseñanza de un código lingüístico diferente al oral-verbal; los programas de CAA, también disponen de toda una serie de estrategias que impactan en otras dimensiones del desarrollo que se encuentran afectadas en esta población: así como las competencias de anticipación, competencias para comprender el mundo social e intersubjetivo, competencias de flexibilidad, etc. Así mismo la CAA, debe estar articulada, con un complejo programa educativo, el cual propicie el desarrollo multidimensional de la persona con TEA y de su entorno social. En el siguiente apartado, se profundizara acerca de la naturaleza de los programas de Comunicación aumentativa y alternativa; intentando develar, como su uso, es indispensable para mejorar la “calidad de vida” de esta población, y destruir las “**barreras del silencio**”.

2.2 LA NATURALEZA PEDAGÓGICA DE LOS PROGRAMAS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA (CAA) EN LA POBLACION CON TEA

2.2.1 Definición y propósitos pedagógicos

“porque entendemos que enseñar comunicación es enseñar modos de relación y solo en la medida en que las personas con trastornos del desarrollo, como los autistas, puedan disponer de un sistema de comunicación, dispondrá de una estrategia de relación con los otros. En este sentido el uso de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación en autismo es mucho mas que una alternativa de comunicación”
TAMARIT (1988)

La enseñanza de “nuevas formas de relación”, constituye de forma concreta el objetivo prioritario de cualquier programa de comunicación aumentativa y alternativa. Sin embargo, ¿Por qué se hace necesario, generar un proceso pedagógico tan complejo, en una comunidad “netamente oralista” que privilegia el lenguaje verbal oral sobre cualquier otro medio de comunicación?

La naturaleza **abstracta, efímera e invisible** de los signos orales conforman el vehículo, bajo el cual los individuos de una comunidad despliegan su capacidad para simbolizar y representar el mundo que los rodea. Como se ha podido observar anteriormente, las personas con trastorno del espectro autista, privilegian la información **concreta, espacial y visual**. Esta gran diferencia entre las características del lenguaje verbal oral y las capacidades de procesamiento de información de las personas con TEA, configuran una de las más grandes barreras, que impiden que esta población, sea incluida dentro de su comunidad: **“la ausencia de un mediador semiótico óptimo** que se adapte a sus características naturales y le permita desplegar su capacidad del **lenguaje** y por ende transformar sus procesos mentales superiores” (Vigotsky 1934; Riviere 1997, Valdez 2009, Monfort 1997, Peethers 2001, entre otros autores).

Si una capacidad, tan esencialmente humana e importante en el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano, como lo es el lenguaje, se ve afectada de forma tan radical como ocurre, en las personas con autismo: esta población está en un alto riesgo de ser excluida y quedar enclaustrada en las temibles barreras del “silencio”.

Los valiosos avances desarrollados en las últimas décadas por diferentes programas educativos especializados para personas con trastorno del espectro autista (*véase apartado anterior*), radican en el principio esencial,

de **“comprender y aceptar esta diferencia”**. La búsqueda de **nuevas formas de mediación**, al servicio del pensamiento y la comunicación, se convierten en un gran avance para derrumbar este tipo de barreras que parecían infranqueables. Tal como lo menciona Sotillo (1993), desde la década de los 70; se produce un cambio de perspectiva, en el cual, la atención de los especialistas en el desarrollo del lenguaje, pasa de estar casi completamente centrada en un producto “el habla” a centrarse en el proceso “las estrategias del sujeto para comunicarse y establecer intercambios lingüísticos”. Parafraseando a Valdez (2009), el hecho de que una condición específica dificulte a un ser humano acceder a la lengua natural de su comunidad, no impide que este, con los apoyos necesarios, pueda acceder al “multiverso de los signos”: los signos lingüísticos son creaciones culturales del hombre, son flexibles; y por derecho libres de ser **modificables**, por un grupo cultural específico.

Dentro de este contexto surgen los programas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) enmarcados en la “cultura de la inclusión”. Las definiciones de este tipo de programas, han evolucionado con el tiempo, hasta el punto de concebir este tipo de programas en un contexto muy amplio:

DEFINICION DE CAA

“Son instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales”. (Tamarit, 1988).

Usuarios: personas con diversas alteraciones en la comunicación

Los SAAC deben ser enseñados de manera deliberada

Los SAAC pueden demandar de soportes o ayudas externas o prescindir de ellas.

“Llamamos comunicación alternativa a cualquier forma de comunicación distinta del habla y empleada por una persona en contextos de comunicación cara a cara. El uso de signos manuales y gráficos, el sistema Morse, la escritura, etc., son formas alternativas de comunicación para una persona que carece de la habilidad de hablar [...] Comunicación aumentativa significa comunicación de apoyo o de ayuda. La palabra <aumentativa> subraya el hecho de que la enseñanza de las formas alternativas de comunicación tiene un doble objetivo, a saber: promover y apoyar el habla, y garantizar una forma de comunicación alternativa si la persona no “aprende a hablar” (Von, y Martisen, 1993, 24).

Se concibe la comunicación alternativa, como; **“cualquier forma de comunicación”**: no hace referencia a un “instrumento de intervención”

“En la actualidad se ha ido hacia el concepto más amplio de comunicación aumentativa (CA), que incluye todas aquellas opciones, sistemas o estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comunicación de toda persona que tiene dificultades graves para la ejecución del habla”(Torres, 2001, 25).”.

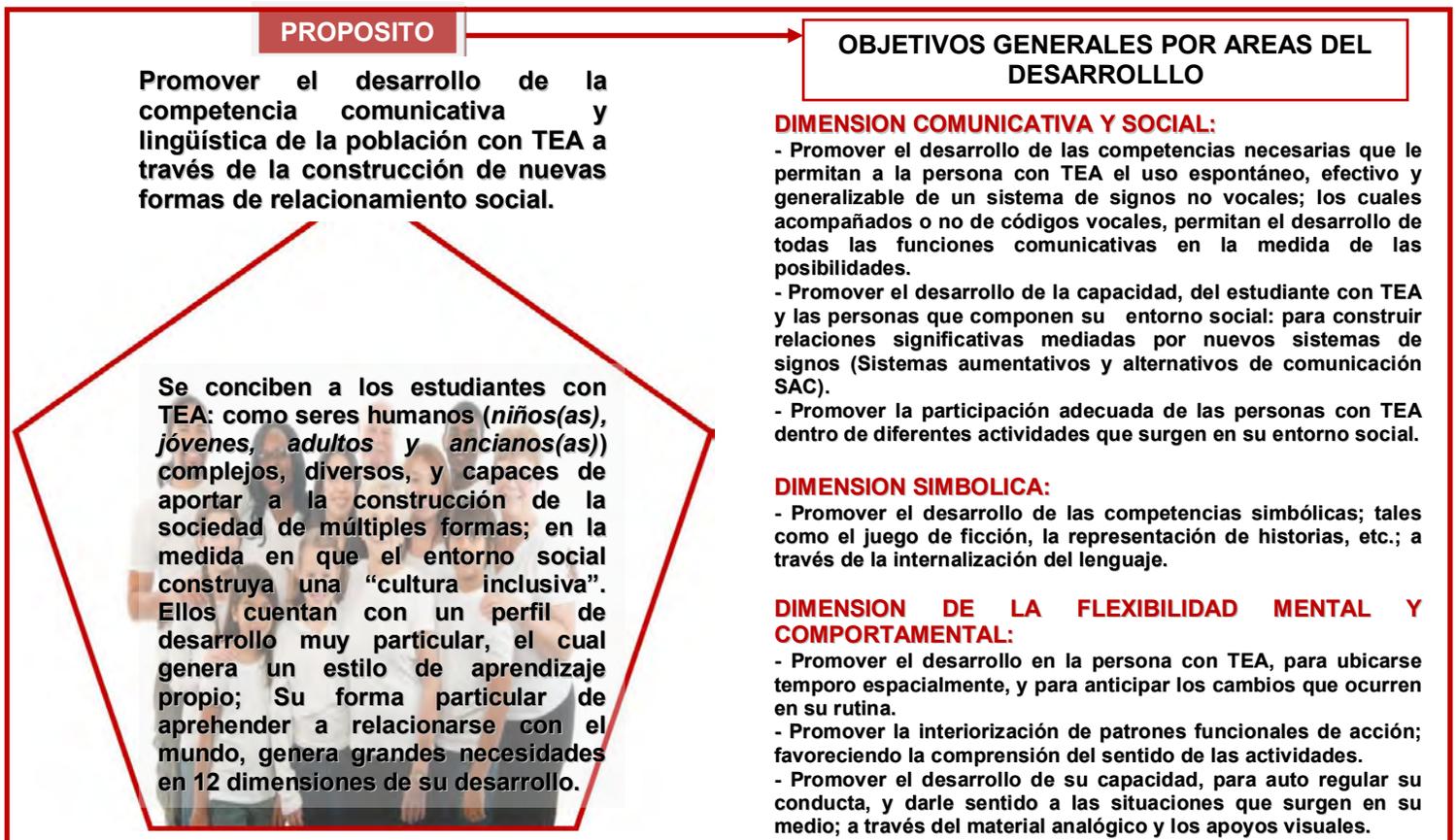
La palabra Comunicación Aumentativa es un concepto más amplio, el cual incluye no solo los sistemas clásicos sin ayuda o con ayuda, de alta o baja tecnología, sino todas aquellas modalidades o intercambios comunicativos con un soporte teórico o sin él.

Deja de tener sentido esperar a que un alumno reúna una lista de prerequisites para trabajar la comunicación.

Todos somos potencialmente usuarios de Comunicación Aumentativa, ya que todos utilizamos múltiples formas de comunicarnos con independencia del habla.

Como se podrá observar posteriormente en el modelo pedagógico planteado en el actual trabajo investigativo, los programas de Comunicación Aumentativa y Alternativa, trascienden más allá del uso específico de una serie de apoyos tecnológicos que buscan reemplazar el lenguaje verbal: son programas pedagógicos y terapéuticos que buscan potenciar “**una competencia comunicativa**” dentro de sus usuarios. La CAA es más que “una alternativa de comunicación” ya que pueden promover en la persona con autismo, en coordinación con un programa educativo amplio, el desarrollo de toda una serie de competencias cognitivas, lingüísticas y comunicativas, que le permitirán aprender en mayor o menor medida: Habilidades interpersonales en general, desarrollar interés hacia las otras personas y el contacto social, aprender que sus comportamientos pueden influir en el entorno social que lo rodea, a conocer y comunicar las emociones y pensamientos propios, así como comprender los de los demás, a entender a reaccionar a las demandas del entorno, a desarrollar actividad imaginativa, juego de ficción y simbólica, a adaptar estrategias de regulación de su entorno y de autocontrol, a generar habilidades de anticipación y flexibilidad, a alcanzar mayores grados de autonomía, entre otros grandes logros.

Teniendo como base esta información, contamos con los elementos suficientes para responder a los primeros cuestionamientos pedagógicos: ¿Cómo se conciben a los estudiantes con TEA que se pretenden contribuir a formar? y ¿cual es el propósito de la enseñanza de los programas de CAA en esta población?



2.2.2 Contenidos

Para destacados autores, como Theo Peethers (1997); una educación verdaderamente “especializada” para las personas con autismo: es aquella que se transforma de una “educación especial tradicional, abstracta”, en una nueva “educación especial concreta y visual”. Para él, la gran dificultad que presentan las personas de esta población, para “comprender y manejar símbolos: verbales, temporales, abstractos e invisibles”, debe compensarse a través de una educación que privilegie los puntos fuertes de estas personas para procesar la información. Siguiendo esta línea de pensamiento, los programas de Comunicación aumentativa y alternativa, dirigen sus contenidos a cuatro áreas principales:

- Enseñanza de estrategias que fomenten la construcción de entornos significativos e inclusivos.
- Enseñanza de estrategias de relación interpersonal a través de los SAAC.
- Enseñanza de estrategias para anticipar y otorgarle sentido a la actividad propia; a través de material analógico.
- Enseñanza de habilidades cognitivas, lingüísticas y comportamentales.

Las investigaciones actuales indican, que cerca del 50% de las personas con TEA, nunca desarrollan el lenguaje vocal – verbal y el 100% de toda la población con esta condición: presenta algún grado de afectación en las competencias lingüísticas y comunicativas (Torres Montreal, 1997). En un sentido estricto todas aquellas personas con TEA; las cuales no han desarrollado el lenguaje verbal y aquellas que, a pesar de haberlo desarrollado presentan graves dificultades para utilizar dicho lenguaje de forma efectiva, espontánea y generalizable: serán candidatos prioritarios para el aprendizaje de un sistema de comunicación ya sea alternativo (en el primer caso) o aumentativo (en el segundo). **(Primer contenido de enseñanza)**

Para aquellas personas con autismo, que logran desarrollar y emplear de forma “competente” el lenguaje verbal vocal, propio de su comunidad: la enseñanza de este tipo de sistemas, **no** se encuentra indicada. Sin embargo, la comunicación aumentativa y alternativa, es un concepto mucho mas amplio, el cual **no se reduce únicamente a la enseñanza de sistemas** que suplan o potencien el desarrollo del lenguaje verbal vocal; por lo tanto, este porcentaje de la población con TEA, debido a que presentan alteraciones importantes en niveles superiores del lenguaje, y en las 11 dimensiones del desarrollo restantes: necesitan de la enseñanza de estrategias de “comunicación aumentativa” para lograr enfrentar dichas necesidades. Es por ello, que para esta población el 1er contenido no debería ser incluido; pero si los dos siguientes, propuestos en el actual apartado.

2.2.2.1 Habilidades para construir y adaptar entornos significativos e inclusivos

El principal objetivo de los programas de comunicación aumentativa y alternativa, es contribuir a la construcción de “nuevas formas de relación interpersonal” entre los miembros de una comunidad (Tamarit, 1988); dichas formas le permiten a la población con diversidad funcional: interiorizar “signos lingüísticos” de distinta naturaleza, y ponerlos al servicio del pensamiento y la comunicación.

La construcción de nuevas formas de relación, remite de inmediato a un proceso de naturaleza **recíproca**. Usualmente los miembros de una comunidad, no tienen que preocuparse, para construir medios de comunicación efectivos entre sus participantes, ya que gracias a la evolución de la especie, vienen predispuestos genéticamente para desarrollar de forma natural y en condiciones “normales” unas mismas capacidades de interacción social por medio del lenguaje verbal-oral. Sin embargo las personas con TEA, requieren aprender a desarrollar sus capacidades comunicativas, a través de signos “artificiales”; signos que deben ser compartidos por los miembros de su entorno para que se transformen en mediadores semióticos efectivos, y puedan transformar sus procesos de desarrollo.

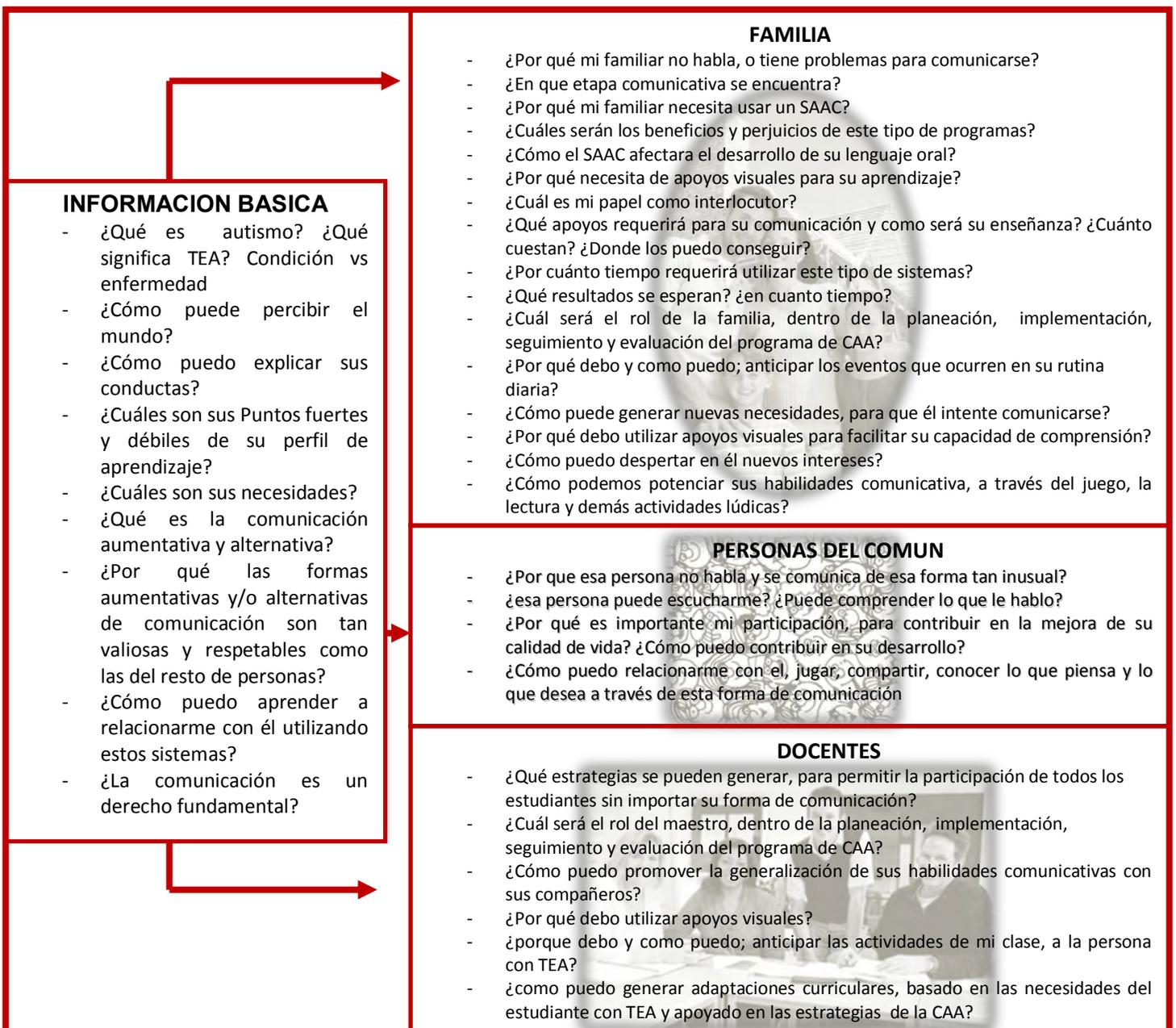
Es por ello, que los primeros contenidos que deben ser enseñados en un programa de comunicación aumentativa y alternativa, son aquellos, que permitan adaptar y generar las condiciones óptimas, para que los miembros de una comunidad puedan construir relaciones significativas, a través de diversos mediadores lingüísticos, ya sean naturales o artificiales.

En el caso de la población con TEA, no basta, con que las personas de su entorno, puedan comprender los mensajes lingüísticos producidos por ellos; se requiere de un programa pedagógico completo, el cual genere profundos cambios en los paradigmas actuales, y le permita a los individuos de la sociedad: comprender la naturaleza de las personas que presentan TEA y asumir una postura respetuosa y activa, para participar en la construcción de una cultura inclusiva.

Los contenidos dirigidos propiamente al entorno familiar, deben ser sensibles y estar adaptados a las **necesidades familiares especiales** (Sánchez, Redondo y Martínez (2003)). El nacimiento de un niño, con profundas alteraciones en diversas dimensiones del desarrollo, como lo constituye los casos de niños con TEA; afecta a todos los miembros del núcleo familiar así como a las relaciones interpersonales, que surgen en él (Taanila, Syrjala, Kokkonen y Järvenlin, 2002; entre otros). Por lo tanto, aquella premisa pedagógica que expresa: “el trabajo en comunicación, es un trabajo de 24 horas”: debe plantearse de forma positiva y natural y no como una imposición

insoslayable a cargo de unos expertos “desconsiderados”; los equipos educativos, se enfrentan a familias con grandes cargas de estrés, y dificultades propias de relacionamiento interpersonal. Aceptar que un miembro de la familia, utilizara un SAAC, no es proceso sencillo; se requiere de un constante, trabajo coordinado y articulado, a toda una red de apoyo social para las familias.

A continuación se mencionan, algunas preguntas orientadoras, las cuales serán fundamentales a la hora de seleccionar los contenidos dirigidos a empoderar a la familia y al entorno social del la persona con TEA: como participantes fundamentales, para que el programa pueda tener éxito y se impacte verdaderamente la calidad de vida del individuo.



Grafica XX: Preguntas orientadoras acerca de los contenidos dirigidos a la familia y el entorno social y educativo de la persona con TEA

2.2.2.2 Habilidades de relación interpersonal a través de los SAAC

Los sistemas aumentativos y alternativos (SAAC) de comunicación, en un sentido estricto, son un “conjunto de códigos no vocales” los cuales tienen unas reglas específicas de combinación y los cuales pueden requerir o no, de apoyos físicos (*Tamarit, 1988*). Para Lloyd y Karlan (1979) los diferentes tipos de sistemas, se dividen en 2 grandes grupos: “los sistemas con ayuda (asistidos)” y “los sistemas sin ayuda (no asistidos)”.

Dentro del campo de la educación de las personas con TEA; existen 2 tipos de sistemas, que han sido ampliamente difundidos - *precisamente, cada uno de ellos hace parte de uno los grupos mencionados por Lloyd y Karlan*- . El primero es el programa de **habla signada** de Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980), el cual hace parte del grupo de sistemas no asistidos; ya que emplea simultáneamente la modalidad del habla (canal oral-auditivo) y la modalidad de los signos manuales (canal viso gestual) sin necesitar de apoyos externos. El segundo programa, es el conocido “Método PECS” de Lori Frost y Andrew Bondy del programa Autístico de Delaware (1994), el cual hace parte del grupo de sistemas asistidos; ya que necesita de pictogramas, como apoyo externo que permite la comunicación.

Cada uno de estos programas, ha tenido gran acogida dentro de los profesionales encargados de enseñar la CAA; debido a que sus manuales, explicitan de forma detallada, cual es la metodología de enseñanza; sin embargo, es muy común encontrar, que debido a las grandes retos que plantea el proceso educativo dirigido a las personas con TEA; los profesionales terminan combinando los sistemas, generando nuevas estrategias metodológicas, adaptando y creando nuevos apoyos físicos y en últimas adoptando una filosofía de “**comunicación total**”.

A la luz de la siguiente historia, presentada en forma de cómic, se pretende evidenciar, como a lo largo del ciclo vital de una persona con TEA; los equipos educativos de atención, pueden terminar utilizando diversos sistemas Aumentativos y alternativos de comunicación. Estos adaptados siempre, a los desarrollos que va alcanzando la persona, las nuevas necesidades planteadas, los logros y las dificultades presentadas con cada uno de los sistemas, las características cambiantes de su entorno, etc.

La siguiente historia no constituye un modelo de enseñanza de este tipo de sistemas; solo narra, como un equipo de personas, generan toda una serie de adaptaciones y toman un sin número de decisiones (algunas más acertadas que otras), con el fin de derrumbar las barreras del silencio, y posibilitar que la persona con TEA pueda desarrollar su competencia comunicativa y participe en su entorno social.



0

Santi tenía 2 años y medio, cuando fue invitado a su primera fiesta de cumpleaños; ese día sus padres, terminaron de confirmar sus sospechas, de que algo no andaba bien con su hijo; cuando notaron que él se aislaba del resto y no parecía interesado en los juegos de los otros niños. Mas tarde, después de varios exámenes un equipo de profesionales diagnosticó a Santi con TEA... a partir de allí, su familia, su sociedad y él, emprendieron una larga travesía: "el viaje al fantástico multiverso de los signos".

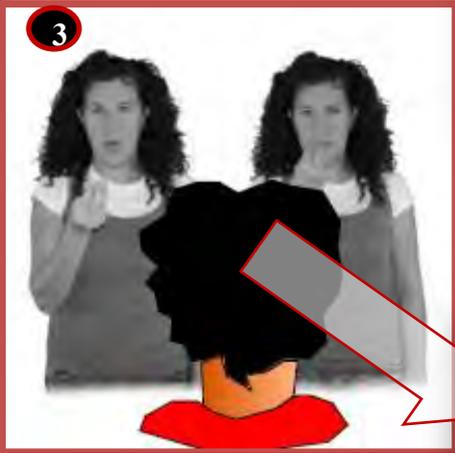


El equipo de Santi (profesionales y familiares); crearon el primer sistema de comunicación con ayuda; utilizaron como signos, objetos reales y algunos miniaturizados, y los colocaron en un "panel de elección". Santi tenía que señalar o arrancar la tarjeta y entregársela al adulto para comunicar su deseo.



1

Al comienzo de esta larga travesía, cuando Santi tenía tres añitos, se comunicaba únicamente con los adultos de su entorno, y para ello utilizaba "gestos idiosincráticos"; hacía sonar sus dedos para pedir algo, o simplemente agarraba de la mano al adulto, y sin mirarlo lo llevaba hacia donde quería. Estos primeros gestos, fueron la llave de la puerta de la comunicación, a través de ello Santi, comenzó a comprender que sus conductas tenían un efecto sobre las personas de su entorno.



3

El equipo de Santi decidió, complementar el sistema de comunicación con ayuda que estaban empleando; retroalimentando cada uno de sus intercambios, con un sistema de Habla Signada. Cada vez que el niño entregaba la tarjeta con el signo físico, el adulto lo miraba de frente y le decía: "ahhh, lo que tu quieres es "co-mer" haciendo el signo manual. Así que en este periodo, estaban utilizando conjuntamente 2 tipos de sistemas de comunicación.

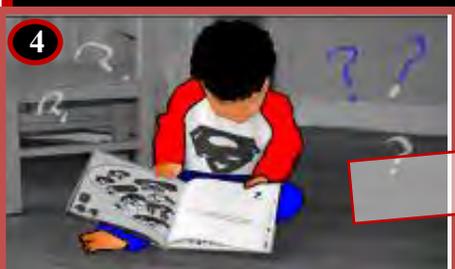


El habla signada es un sistema de comunicación, que involucra conjuntamente los signos viso manuales con los signos orales. Los signos manuales son de carácter verbal, es decir siguen la misma estructura del lenguaje hablado.



2

Los intentos espontáneos de comunicación de Santi fueron incrementándose, en la medida en que sus familiares comenzaron a generar nuevas necesidades y obstáculos a sus rutinas mas preponderantes. Gracia al trabajo, el niño comenzó a utilizar ciertos objetos para comunicar su deseos: un día agarro su coche de Salir, y lo llevo hacia donde estaba su padre, para indicarle que "quería ir al parque".



4

Santi aprendió muy rápido los signos manuales de "comer" y "salir"; e incluso, ya los utilizaba espontáneamente, sin utilizar las tarjetas de los paneles de elección. Sin embargo, este desarrollo parecía estancado, ya que presentaba una fuerte resistencia para aprender nuevos signos; esto en contraste con sus nuevos intereses, especialmente los libros, las revistas y el computador. Así que, el equipo, decidió no abandonar su sistema con ayuda, y complejizarlo, utilizando fotografías reales e incluyendo nuevo vocabulario.



El sistema de comunicación mas difundido el cual emplea el intercambio de imágenes es el método PECS. A través de una serie específica de estrategias de enseñanza, se pasa en una primera instancia de un intercambio comunicativo totalmente instigado físicamente, hasta llegar a intercambios espontáneos y dirigidos hacia un amplio numero de personas. Los signos que utilizaron para Santi, fueron fotografías reales, acompañadas de la palabra escrita y lo pictogramas; esto, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la capacidad de abstracción del menor.



5

Han pasado un par de años, y Santi sigue mostrando valiosos avances en sus competencias comunicativas; ya no utiliza un tablero de comunicación, sino en cambio un libro de comunicación: este apoyo portátil, le permite llevar un vocabulario de cerca de 50 pictogramas. Así mismo ya no se comunica con un solo pictograma, sino que, utiliza un apoyo llamado porta frases, en el cual, construye oraciones simples, del tipo: "YO - QUIERO...". Ocasionalmente, utiliza algunos signos manuales para comunicar necesidades muy básicas, por ejemplo "comer", sin embargo cuando le preguntan ¿Qué quieres comer?, saca su porta frases, y responde a la pregunta.



6

Sigue pasando el tiempo, y Santi cada vez se muestra más interesado por utilizar el computador. Su madre un día lo sorprendió, escribiendo a la perfección, el nombre de sus canciones favoritas, en YOUTUBE. Su sorpresa fue mayúscula, por que Santi, durante mucho tiempo no había podido aprender más allá de las vocales... El equipo comenzó a evaluar esta capacidad en el niño, y descubrieron que Santi había aprendido a leer de forma "global"; "leía" a la perfección cada uno de los nombres de los signos que hacían parte de su vocabulario de su sistema de comunicación... de inmediato se pusieron a la tarea de adaptar un nuevo apoyo de comunicación de media tecnología



El equipo decidió adaptar, un apoyo tecnológico de media tecnología y de bajo costo económico. Utilizaron un traductor de inglés español. El cual le permitía a Santi, escribir las oraciones sencillas (interiorizo la estructura verbal, gracias al porta frases). Para su comunicación, el niño le entregaba al adulto el artefacto, y este tenía que leer el mensaje que aparecía en la pantalla. La adquisición del lenguaje escrito, constituye un avance "inconmensurable", en el desarrollo de Santi; los sistemas de comunicación, que utilizan este tipo de signos, son universales; cualquier persona del común, que reciba el aparato y se detenga a leer el mensaje, conocerá los pensamientos del menor, sin necesidad de conocer a profundidad que se trata de un sistema alterno de comunicación. Gracias al trabajo incansable de tantos años, Santi ha desarrollado la capacidad de utilizar los signos con mayor grado de abstracción.



7

El tiempo ha seguido su curso, y Santiago, cada vez esta mas grande; la adquisición de nuevas funciones comunicativas es evidente. Gracias a su sistema de comunicación, puede responder a preguntas sencillas, narrar eventos pasados, hacer preguntas importantes que afectan su rutina diaria, entre otros grandes avances. Sin embargo en el salón de clases, esta presentando grandes dificultades para participar; para comunicarse, los interlocutores, tienen que estar a muy corta distancia para recibir el artefacto que utiliza; por lo tanto, este es un proceso poco funcional en entornos complejos.

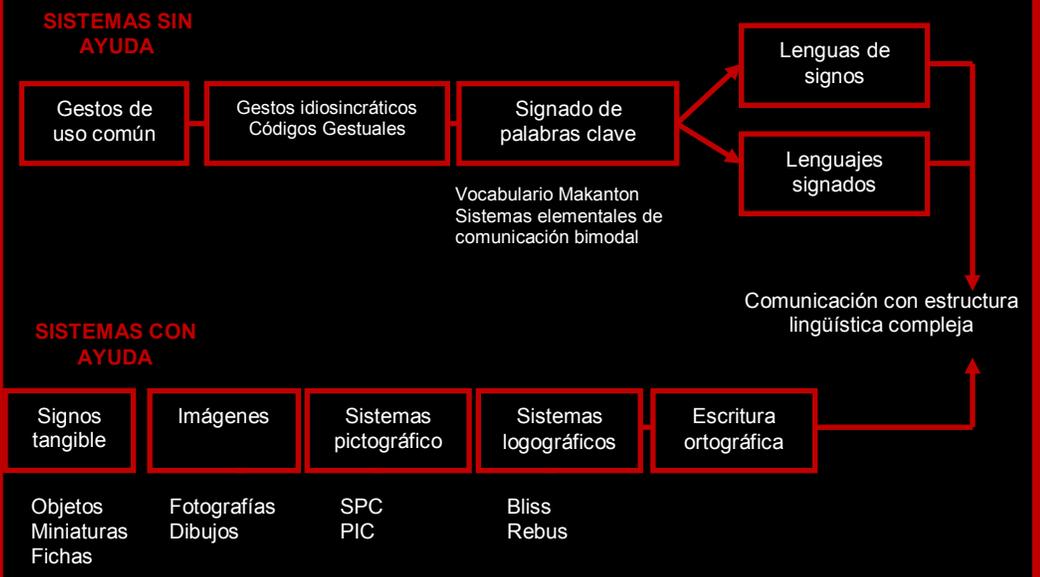
El equipo decidió utilizar una herramienta de alta tecnología, pero de fácil acceso: un iPhone (aunque su costo económico es mas alto, se puede conseguir de manera muy fácil en el mercado). A través de una aplicación que logaron descargar; Santi, cuenta con un programa específico, en el cual puede escribir mensajes mucho más extensos, los puede guardar en una memoria específica, y puede reproducirlos a través de habla sintetizada. Este nuevo apoyo, le permite interactuar con sus compañeros en clase a una mayor distancia.



8

Hoy en día Santi, ya tiene 28 años, gracias a las nuevas tecnologías, constantemente su equipo y él actualizan sus sistema de comunicación; empleando mecanismos mas sofisticados, con mejoras en el sonido, mejoras en la memoria, velocidad, etc. Mas allá de este tipo de avances tecnológicos, Santiago, es un adulto, capaz de participar en todos los contextos donde se encuentra inmerso; puede expresar su opinión, sus deseos, sus propias historias... a través de los programas de comunicación aumentativa y alternativa, el mundo no se ha privado de conocer a un ser humano espectacular; amante de la música, y experto en sistemas. Un ser tan autentico y original, con el que cualquier persona, se podría sentir a conversar; no una conversación plagada de "adornos abstractos", sino una conversación fundada en el corazón, y capaz de despertar conciencias.

1er. Contenido: LOS SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN Rosell y Basil (1998) Pág. 8



2.2.2.3 Habilidades para anticipar y otorgarle sentido a la actividad propia

Ventoso y Osorio (1997), definen a los códigos visuales: como representaciones de la realidad, las cuales tienen una propiedad muy particular: *“pueden mostrar de un solo golpe de vista, toda una idea completa e incluso un conjunto de ellas”*. A través de una imagen, se pueden representar diversas realidades, percepciones, sentimientos, ideas, etc. Dichas representaciones, pueden corresponder en mayor o menor medida a la realidad que intentan reflejar (serán más o menos analógicos). La propiedad “analógica” de los códigos visuales, le permite a los seres humanos, poseer un lenguaje universal; sin importar la cultura o el idioma que maneje una comunidad, un extranjero puede comunicar sus pensamientos, en la medida en que pueda plasmarlos, a través de una imagen. Por otro lado este tipo de signos, poseen una propiedad adicional, permanecen estables en el tiempo, y no “desaparecen” en el aire, - *tal y como ocurren con los códigos orales-*.

Los programas educativos de Comunicación aumentativa y alternativa, utilizan todas estas propiedades de los códigos visuales, para enfrentar una de las más grandes necesidades que afectan la calidad de vida de la población con TEA: “las alteraciones en la dimensión de la flexibilidad mental y comportamental”. Tal y como se ha mencionado previamente, esta dimensión está compuesta por tres competencias principales: la capacidad para anticipar, para ser flexibles y adaptarse a los cambios, y la capacidad para dar sentido a la actividad propia.

El segundo contenido pedagógico de los programas de CAA: es el referido a la enseñanza de toda una serie de habilidades en el uso adecuado de apoyos visuales, que le permiten a la población con TEA, afrontar un mundo imprevisible, caótico, desarticulado e incomprensible.

Los apoyos que se emplean para tal fin, son las “**agendas visuales**” las cuales utilizan signos adaptados al nivel de abstracción de la persona. A través de las estrategias pedagógicas adecuadas (descritas a posteriori) los estudiantes con TEA aprenderán a anticipar y paulatinamente a planificar, las secuencias de actividades de una rutina específica.

Las agendas visuales, son apoyos que secuencian una serie de actividades que ocurren en una rutina de actividades, a través de objetos miniaturizados, fotografías reales, pictogramas, dibujos lineales o palabras escritas; a continuación se mostrara, cuales deben ser las habilidades que deben ser promovidas por medio del trabajo pedagógico y cuales son los modelos de agenda, que se utilizan usualmente:

MODELOS BASICOS DE AGENDA VISUAL

- CAPACIDAD DE ABSTRACCION



+ CAPACIDAD DE ABSTRACCION

HABILIDADES BASICAS QUE DEBEN SER PROMOVIDAS



- Habilidad para representar a través de los signos,; actividades, objetos o eventos de una rutina especifica.
- Habilidad para seguir la secuencia de actividades presentadas visualmente.
- habilidad para interiorizar los conceptos de antes y después, para comprender coherentemente la agenda.
- Habilidad para tomar decisiones y planificar autónomamente actividades especificas de su rutina.
- Habilidad para interiorizar gradualmente; la capacidad de anticipar y otorgarle sentido a la actividad propia sin requerir de apoyos visuales permanentes.

- Habilidad para anticipar días y eventos especiales.



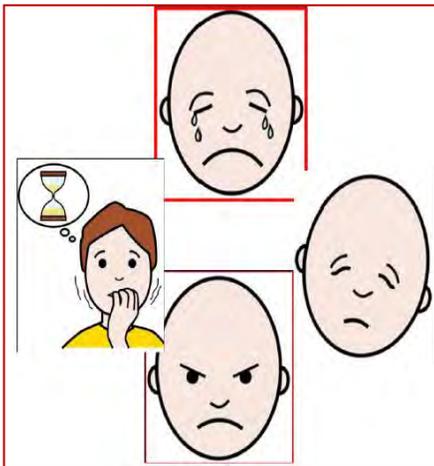
En este ejemplo, la persona con TEA coloca stickers en los días pasados, y tiene señalado y representado con un pictograma: el ansiado día de campamento.

2.2.2.4 Habilidades cognitivas, lingüísticas y comportamentales

Habilidad para comprender las relaciones interpersonales y las normas sociales

Los programas de CAA, promueven la comprensión de la naturaleza abstracta e implícita de las relaciones sociales, a través de diversas estrategias educativas, tales como el uso de conversaciones basadas en historias sociales representadas de forma gráfica.

Este tipo de apoyos le permiten a la persona con TEA, “congelar en el tiempo”, las dinámicas y complejas situaciones sociales que tiene que enfrentar a diario; a través de la mediación del maestro, pueden llegar a analizar y comprender los efectos que generan ciertas conductas humanas en sus congéneres; y por lo tanto, prepararse para actuar, ante ciertas situaciones que un pasado, parecían totalmente impredecibles y agobiantes. Para *Attwood (2011)*; el empleo de este tipo de estrategias, afronta de forma directa los déficits mentalistas, de función ejecutiva, y las dificultades producto de una coherencia central débil.



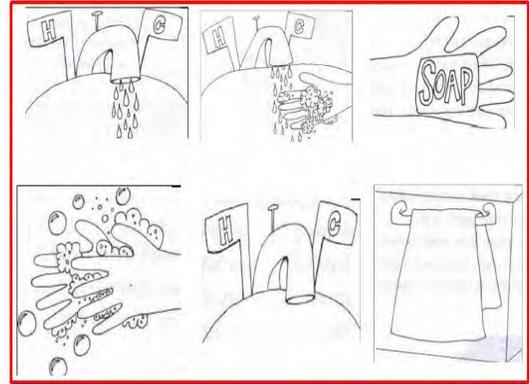
Habilidad para comprender las emociones propias y ajenas:

Existen pruebas fehacientes, que demuestran que las personas con TEA presentan serias dificultades para comprender ciertos aspectos de las emociones humanas (Barón-Cohen et. al. (1993) entre otros). Es por ello que los programas de CAA, promueven el desarrollo de habilidades que le permitan a la persona con esta condición, conceptualizar los diferentes estados de ánimo; por medio de los apoyos visuales, se promueve el relacionamiento, entre una expresión facial específica (por ejemplo, la expresión facial de la tristeza), un símbolo gráfico (un pictograma), un antecedente (el origen de dicha emoción) y el efecto correspondiente. Esta conceptualización, genera grandes efectos en la calidad de vida del estudiante; al poder conocer de cierta forma las emociones humanas, puede comunicar a través de su SAAC, su estado de ánimo; y pueda llegar a regular sus propias emociones, a través de los recursos comunicativos.

Habilidad para interiorizar rutinas diarias de auto cuidado.

Las rutinas básicas de auto cuidado, son una serie de actividades que están subdivididas por unos pasos específicos. Las personas con TEA al presentar fallos en los procesos de función ejecutiva, presentan en muchos casos, grandes dificultades, para seguir y completar de forma adecuada cada una de estas rutinas. Como se ha comentado

previamente, este tipo de dificultades, genera bajos niveles de autonomía y a su vez pone en riesgo la salud del individuo. La representación de dichas rutinas a través de signos gráficos acompañado de una adecuada metodología de enseñanza, pueden contribuir a que estas personas, interioricen dichas secuencias de acción; por lo tanto los programas de CAA incluyen en sus contenidos, la enseñanza específica de este tipo de habilidades, imprescindibles para la calidad de vida de un ser humano.



Habilidades de comprensión de lectura

La lectura, es una herramienta esencial, para que los individuos de una comunidad, puedan acceder al conocimiento, y puedan nutrirse de la cultura. Lamentablemente, por mucho tiempo, las personas con graves dificultades para procesar y darle sentido a los signos vocales y escritos, no pudieron beneficiarse de una herramienta tan poderosa.

La enseñanza de habilidades de comprensión de lectura: de historias y cuentos adaptados al nivel de abstracción y de procesamiento lingüístico de las personas con TEA, constituye un contenido fundamental, para potenciar el desarrollo cognitivo del estudiante. A través de la lectura adaptada, las personas con TEA interiorizan nuevo vocabulario, aprenden a secuenciar los eventos de una historia

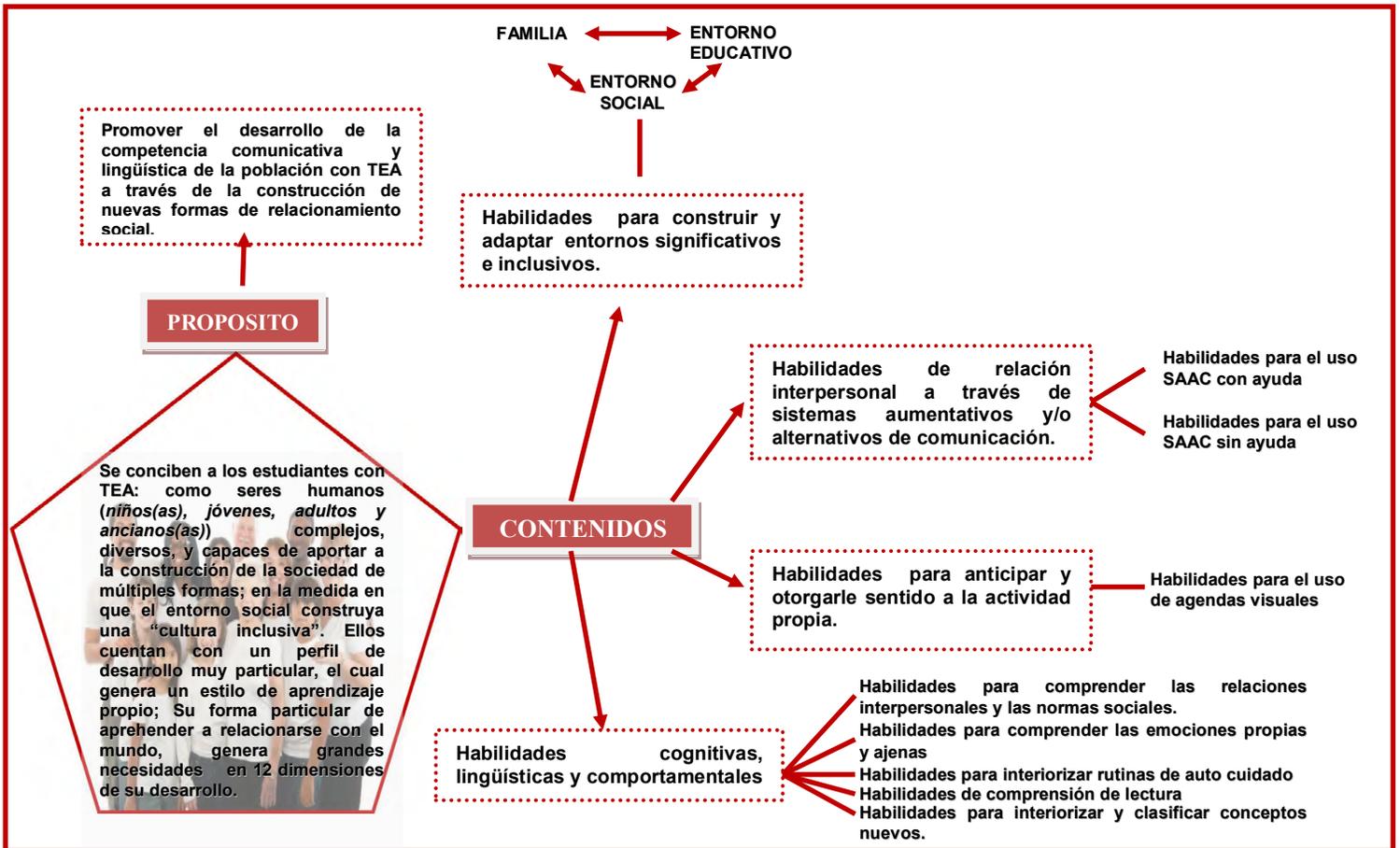
específica, establecen relaciones de causa efecto, pueden llegar a formar representaciones básicas acerca de los pensamientos de un personaje, etc.

Habilidades para interiorizar y clasificar conceptos nuevos

Los programas de CAA, incluyen en sus contenidos, la enseñanza específicas de habilidades de clasificación y categorización semántica; con el fin de que la persona con TEA, pueda articular de forma coherente, los conceptos nuevos que aprende a diario. Para ello puede utilizar, variadas estrategias, que le permiten a la persona con TEA, crear categorías representadas de forma gráfica; en la fotografía, se muestra, como programas de ordenador como el Power Point, pueden permitirle a un estudiante, crear diapositivas con categorías específicas, e incluir fotografías de conceptos nuevos, en cada una de ellas.



Los contenidos enseñados por los programas de CAA, mencionados a lo largo de este apartado, y los cuales están dirigidos a la persona con TEA y las personas de su entorno sociocultural; se integran de forma dinámica a los demás elementos de la actual propuesta pedagógica:



Grafica XXII: Contenidos generales de los programas pedagógicos de CAA dirigidos a la población con TEA

2.2.3 Secuenciación

Para Zubiría (2006), el fin mismo de una pedagogía dialogante; “es promover el desarrollo del estudiante, mas que el aprendizaje”. En este sentido, sería imposible, organizar de forma coherente, todos los contenidos y las metodologías de un currículo, si se carece de una fuerte base evolutiva que lo sustente. Los contenidos de CAA, se secuencian “**evolutivamente**” y de forma “**individualizada**”: El punto de partida de estos programas, esta delimitado por la naturaleza propia del estudiante; *su historia de vida y la de su familia, el nivel de desarrollo multidimensional actual de la persona con TEA, la etapa comunicativa que se encuentra atravesando y el grado de desarrollo de sus competencias comunicativas y lingüísticas, el tipo de relación construida entre él, su familia y su entorno social, la detección de necesidades preponderantes, los sueños, los metas, los planes a futuro etc. (cada uno de estos puntos será mencionado con mayor profundidad, cuando se hable acerca de “la evaluación inicial” en el actual modelo).*

Por otro lado, tal y como se ha mencionado anteriormente, los estudiantes con TEA, proceden de familias diversas, las cuales han afrontado de distintas maneras la condición de su hijo; en el seno de cada una de estas pequeñas sociedades han emergido una serie de necesidades particulares, las cuales deben ser detectadas durante el proceso de evaluación inicial. Los programas de CAA, no pueden ser ajenos a las situaciones problemáticas que surgen dentro de los hogares, y las cuales pueden poner en riesgo la calidad de vida de cada uno de los miembros. Existen una serie de necesidades “prioritarias” las cuales deben ser atendidas a través de los apoyos necesarios, y las cuales deben ser consideradas a la hora de iniciar el programa de enseñanza: por solo citar un ejemplo, sería muy poco probable, que una madre de familia, pudiera comprender “la naturaleza de desarrollo de las personas con TEA”; si tan solo hace unos pocos días, terminó su matrimonio de 10 años, por fuertes dificultades en el afrontamiento de dicha condición. Asimismo sería muy complejo, pedirles a los padres de familia que aprovechen el tiempo libre con sus hijos y propongan nuevas dinámicas de juego, si sus hijos están presentando fuertes crisis comportamentales, las cuales ellos no pueden comprender ni tampoco manejar.

Si bien es cierto, que los contenidos se secuencian dependiendo de las necesidades particulares del estudiante; existen una serie de principios generales, emergentes de la literatura de la CAA, los cuales pueden orientar la organización adecuada y coherente de los mismos:

2.2.3.1 De la percepción de contingencias a la “internalización”:

Siguiendo la teoría socio histórica del Desarrollo, planteada por Vigotsky (1934): el proceso de “internalización de los signos” –*aquellas herramientas semióticas, capaces de transformar el desarrollo humano* – es un proceso de “doble formación”. Lo signos, aparecen primero en un plano netamente social “interpsicológico”, para que luego, gradualmente, pasen a un plano netamente personal “intrapsicológico”; el lenguaje, como las demás funciones psicológicas superiores, nacen en la cultura y se desarrollan, gracias a la interacción con las otras personas . En el proceso de adquisición del lenguaje, son las demás personas, las que “cargan de significado” las conductas del infante; como ocurre con aquella Mama, que interpreta, que el movimiento de las manos de su bebe el cual no puede alcanzar su juguete favorito, es un “signo” de señalamiento o de petición.

En el campo de la CAA, el proceso de internalización de “signos artificiales”, sigue una ruta de desarrollo similar. Gracias al análisis detallado de los resultados obtenidos a través de la implementación de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en población con diversidad funcional, - *tales como el método de Habla signada de (Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980))* -; se puede constatar como los usuarios de este tipo de sistemas, terminan transitando tres fases específicas, a la hora de interiorizar un signo, Tamarit (1990, pág. 7 y 8):

1

Percepción de contingencias



En este ejemplo, todo el proceso nace con una intención; la intención del niño por obtener una galleta; cuando no puede acceder a ella -*ya que se encuentra en un contenedor con tapa*- esta intención se transforma en una “necesidad”. (Necesidad que fue generada, hábilmente, por su padre que lo observa de lejos). Como podrá observarse posteriormente, en otro tipo de signos pueden no existir intenciones tan claras (simplemente puede ser un niño, golpeándose su pecho, sin una intención aparente) sin embargo a través de la mediación de la cultura, esta conducta puede transformarse en un signo.

El padre interpreta, la postura del niño, y su mirada fija sobre el contenedor de galletas, como un indicio de que su hijo, “quiere comer”. Por lo tanto se acerca rápidamente.

El adulto con sus manos, sujeta las manos de su hijo y “moldea” el signo de comer

Para este padre, el signo de “comer” lo hizo su hijo (*aunque realmente, él haya hecho todo*), y de inmediato le entrega la galleta. El niño que tuvo una actitud pasiva, solamente percibe esta serie de actos: (movimiento de la mano y entrega del alimento”

2

Anticipación



Gracias a que este esquema de acción- reacción, se ha repetido en varias ocasiones; el niño comienza a dar conductas de **anticipación**. Comienza a asociar, que cada vez que mueve su mano, de esa forma específica, el adulto le entrega la galleta (causa – efecto). Por lo tanto en el ultimo, paso de esta secuencia, el niño suelta la mano de su padre, y realiza el ultimo movimiento de forma autónoma.

3

Interiorización



La capacidad del niño, para anticipar toda la secuencia de eventos, sigue aumentando. Ya reconoce, que “el movimiento de su mano dirigido hacia su boca”, tiene un poder especial; gracias a él obtiene lo que desea. Por lo tanto, el significado que cargo su padre inicialmente, ha comenzado a interiorizarse, y dicho movimiento, comienza a transformarse en un signo lingüístico. Signo, a través del cual, el niño puede generar cambios en su entorno.

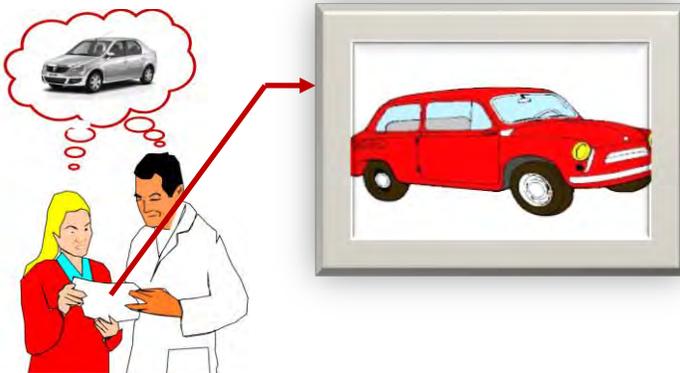
2.2.3.2 De lo concreto, inmediato y físico a lo abstracto, lejano y mental:

Siguiendo el proceso evolutivo descrito anteriormente, una de las competencias, que sustenta el proceso de interiorización de los signos: es la habilidad que tenga el niño, para percibir, anticipar y en ultimas comprender un esquema de “causa efecto”. Resulta lógico plantear, que un niño en un proceso inicial de adquisición del lenguaje, solo podrá establecer dichos esquemas, en la medida en que las contingencias sociales que se propician después de una conducta específica, sean concretas e inmediatas.

Existen una serie de investigaciones que demuestran, que precisamente, los bebes que posteriormente son diagnosticados con TEA: manifiestan serias dificultades a la hora de establecer “reacciones circulares terciarias” (relaciones de causa efecto) (Lösche,1990), producto seguramente de las fallas en los procesos neuropsicológicos, de función ejecutiva (Ozonoff, 1997). Por lo tanto la población con esta condición, tendrá grandes

dificultades para adquirir el lenguaje, debido en parte, a la gran dificultad para establecer la asociación entre sus conductas y las contingencias sociales.

Es por ello que los programas de CAA: secuencias sus contenidos, iniciando con la enseñanza de signos que generen cambios perceptibles y concretos en el mundo físico de los estudiantes. Teniendo en cuenta, que las condiciones “normales” del medio, no parecen suficientes, para que los niños con TEA puedan adquirir su lenguaje; este tipo de programas, genera una serie de estrategias educativas, encaminadas a resaltar, explicitar y exagerar, las contingencias sociales que surgen de los actos intencionados o no de los niños. Resulta importante señalar, que lo que resulta “concreto”, para muchas de las personas de la sociedad, puede que no lo sea, para la población con TEA. Peethers (1997) plantea, que una persona con TEA es “un **hiperrealista** viviendo en un mundo de **surrealistas**”; Este autor menciona el siguiente ejemplo, para facilitar la comprensión de esta idea (*En Martos y Riviere (1997); Pág. 489-490*):



Si se les presentara esta imagen a las personas del común, y se les preguntara ¿Qué ven?, la respuesta más probable de la mayoría sería: “un coche”; Sin embargo, verdaderamente ¿es un coche? En un sentido estricto, no lo es. El coche verdadero es aquel de metal, en el cual las personas se pueden subir y manejar. Lo que están viendo estas personas, es un trozo de papel con un dibujo encima. Sin embargo en un mundo de “surrealistas”, este dibujo, constituye una representación de la realidad, es un símbolo. Las personas con TEA, las cuales tienen un modo de procesar la información “hiperrealista”; requieren de un trabajo específico, en el cual gradualmente se generen dichos procesos representacionales. Es por ello, que el concepto de “concreto”, tiene que ser analizado a profundidad; no se puede presuponer, que un objeto miniaturizado o una fotografía, generaran por sí solos, una representación mental de un concepto específico, en estos individuos.

2.2.3.3 De las habilidades de comunicación “naturales” al desarrollo de habilidades comunicativas “formales”

El hecho, de que la población con TEA, manifieste serias dificultades para desarrollar de forma incidental su competencia comunicativa y lingüística; no implica que no puedan adquirir “formas naturales de comunicación” con las personas cercanas de su entorno. Usualmente la tan mencionada, “conducta instrumental” (*llevar de la mano al adulto, sin establecer contacto visual ni emitir ninguna verbalización, hacia el objeto que desea*); constituye la herramienta de oro con la cual, suelen comunicarse estas personas, durante las primeras etapas de su desarrollo.

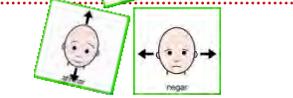
Otros niños, suelen utilizar algunos signos o verbalizaciones idiosincráticas, con las cuales comunican ciertas necesidades; por ejemplo, Nicol una niña

de 3 años con TEA, chasquea su lengua, cada vez que quiere comunicar su deseo de comer; Fernanda, produce la verbalización “uff”, cuando quiere ir al baño; o Alonso toca repetidamente su dedo pulgar con su dedo índice, para comunicar que desea escuchar música en el computador. Para Von Tetzchner y Martinsen (1993); este tipo de habilidades comunicativas naturales y previas a la instrucción formal del sistema de comunicación aumentativa y alternativa, no deben intentar reemplazarse en las etapas iniciales del programa educativo. Por lo tanto, en el momento de secuenciar los contenidos y las metodologías, se debe buscar generar nuevas habilidades comunicativas, las cuales complementen las competencias previas.

Enseñar un signo, que cumpla una función ya adquirida, implicaría la supresión de una habilidad ya desarrollada; tal y como lo sugieren los mismos autores: “tan solo después de haber conseguido un vocabulario de signos bastante amplio, se puede intentar sustituir la comunicación original por signos de uso mas universal” (Pág. 206).

2.2.3.4 De los conceptos simples a los conceptos difíciles

A la hora de secuenciar y organizar los conceptos, que pretenden ser enseñados en un programa de CAA; se debe tener especial consideración en el grado de dificultad que tendrá la persona con TEA a la hora de aprenderlo. Para Lahey y Blomm (1977), existen una serie de reglas que pueden facilitar la labor del pedagogo para elegir los conceptos iniciales de enseñanza²⁵:

INICIAR CON PALABRAS SUSTANTIVAS		<p>Son las referidas a objetos, personas, cosas o lugares. Pueden escogerse con relativa libertad dependiendo de las necesidades e intereses del estudiante.</p>
PALABRAS RELACIONALES		<p>Inicialmente se deben escoger aquellos verbos, adjetivos, etc. que puedan ser usados con gran variedad de sustantivos.</p>
EVITAR PALABRAS DE ESTADOS INTERNOS		<p>Este tipo de palabras son difíciles de “demostrar”, por lo tanto representan grandes dificultades para ser enseñadas inicialmente.</p>
EVITAR EL SI Y EL NO		<p>Inicialmente se debe evitar usarlas como expresiones de afirmación y negación, ya que pueden limitar la comunicación. La palabra NO puede ser usada para expresar otro tipo de cosas importantes.</p>
EVITAR LOS PRONOMBRES		<p>Resulta mucho más fácil, referirse por el nombre, a aquellas personas del entorno. Los pronombres se aprenden más despacio.</p>
EVITAR LOS OPUESTOS		<p>Los opuestos se aprenden con una mayor dificultad y pueden generar confusión. Es preferible usar no grande en vez de pequeño, por ejemplo.</p>

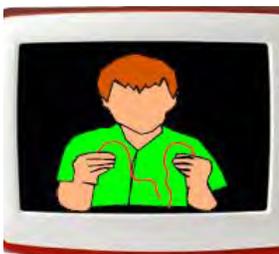
Grafica XXIII: reglas para la enseñanza inicial de signos (Lahey y Blomm, 1977)

²⁵ Citado en Von Tetzchner y Martinsen (1993) “Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación”. Madrid: Visor.

2.2.3.5 De los intereses propios a los intereses compartidos

Por mucho tiempo se ha creído que las personas con TEA, no tienen, o tienen grandes alteraciones en la “intención comunicativa”; para muchos, las dificultades mentalistas e intersubjetivas de estos niños, genera un déficit significativo, para que ellos espontáneamente busquen interrelacionarse con los otros. Sin embargo, dicho precepto, puede no ser del todo verdadero, si partimos del hecho, de que las personas con esta condición, presentan intereses sumamente inusuales; intereses tan peculiares, que las personas de su entorno no los comprenden y no intentan involucrarse en ellos. Si una persona amante del futbol, esta rodeada de personas que solo les gusta hablar de la moda; seguramente este individuo, tendrá muy poca motivación para comunicarse con los otros, ya que no comporten el mismo interés.

Tal y como lo describe el programa “More than words” de Sussman, F. (1999); muchos de los intereses específicos de los niños con TEA, están intrínsecamente relacionados con su perfil sensorial. Para favorecer intercambios comunicativos espontáneos, el pedagogo debe iniciar con la enseñanza de signos que estén referidos a dichas actividades, generando las estrategias necesarias para que gradualmente el adulto se vuelva parte esencial de estos juegos:



A Fer solo le gusta jugar con cuerdas; puede pasar horas moviéndolas frente a sus ojos. Que interés mas raro, no le gustan ni los coches, ni las figuras de acción...

HIPOSENSIBILIDAD VISUAL

Fer es poco sensible a las cosas que ve, por lo tanto busca sensaciones visuales de diferente manera. Los libros, las imágenes, las figuras impresas, los videos, etc. son actividades que pueden motivar a Fer para comunicarse.



Andrea tiene una costumbre rarísima; se la pasa oliendo el cabello de los demás. Le puedo proponer cualquier juego, pero cuando me descuido corre a olerme...

HIPOSENSIBILIDAD OLFATIVA

Andrea es poco sensible a algunos olores o sabores y por lo tanto busca esta clase de sensaciones. Los signos que se refieren a actividades en las cuales se involucren diferentes clases de sabores y fragancias son sus favoritas.



A Jairito le paso algo muy extraño: le puedo poner cualquier tipo de música pero parece indiferente; pero cuando escucha la lavadora, sale corriendo y pega su oído hacia la maquina. Le fascina ese ruido.

HIPOSENSIBILIDAD AUDITIVA

Jairito disfruta de ciertos ruidos particulares: los sonidos graves le encantan. Por lo tanto su padre, le compro instrumentos musicales de percusión; estos constituyen ahora, sus principales intereses para comunicarse.



Alejo parece una gacela... que niño para gustarle correr, siempre me jala a la puerta para que salgamos al parque. Le compre una bici, pero la ignora, su interés esta en correr sin rumbo fijo

HIPOSENSIBILIDAD AL MOVIMIENTO

Alejo busca el movimiento de diversas formas: salta, corre, se balancea, etc. es por ello que su madre se volvió en una experta, en inventarse juegos “físicos”. A cada juego le coloco un signo específico, y el niño constantemente se los solicita.

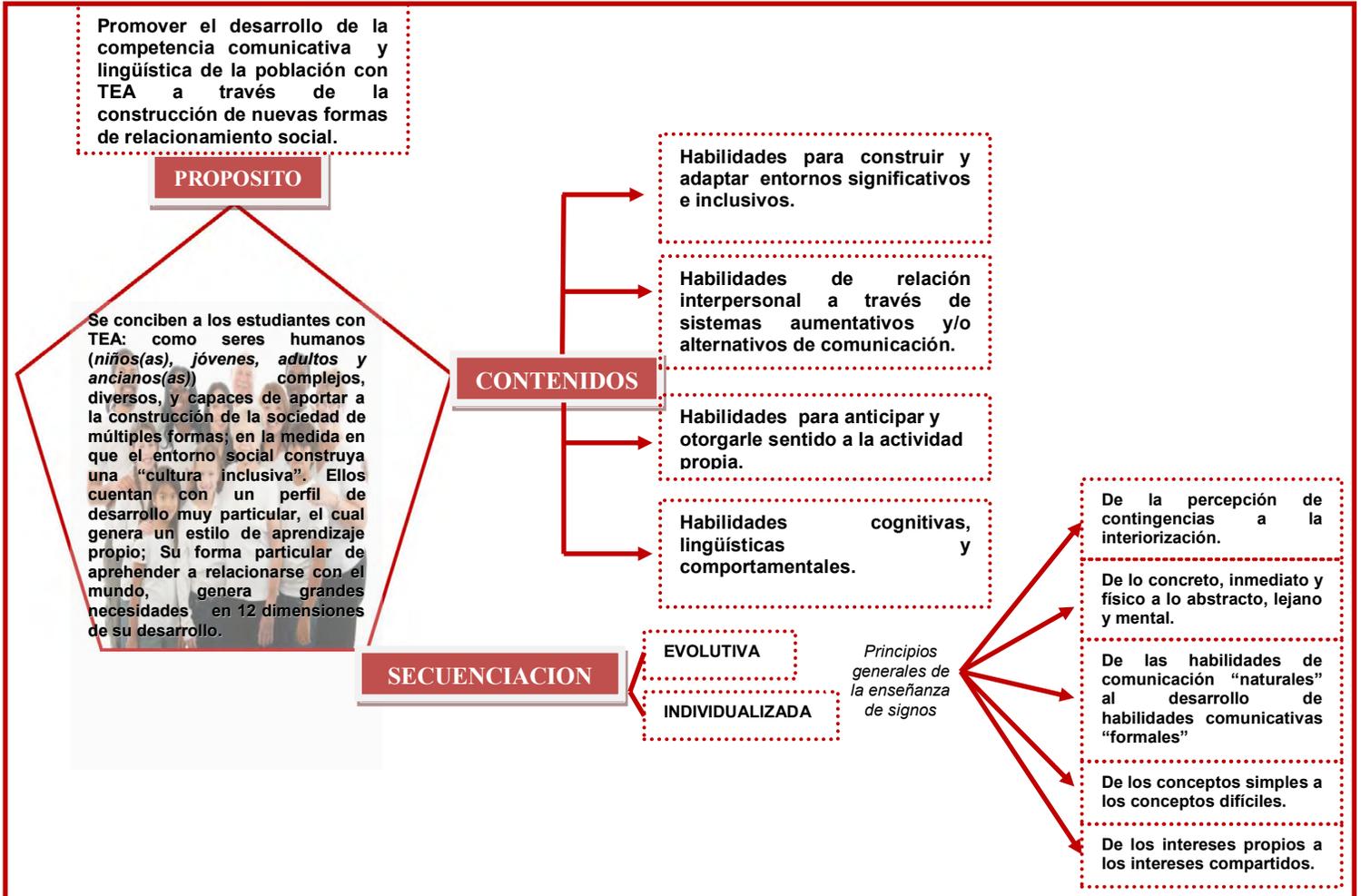


María ahora anda con una maña rarísima; se mete detrás de los sofás, y le gusta estar allí por mucho tiempo. Pensé que estaba triste, pero al contrario en este lugar parece muy tranquila y feliz

HIPOSENSIBILIDAD AL TACTO

Los abrazos prolongados, son actividades que le fascinan a María. Su padre, juega con ella envolviéndola en sábanas, jugando a dar palmadas, etc. como se empeña en llevar ropa apretada, su padre le coloco los signos de sus prendas favoritas.

Siguiendo los principios y reglas, mencionados anteriormente; se puede enunciar la forma de secuenciar los contenidos de la propuesta pedagógica:



Grafica XXIV: Principios básicos que orientan la secuenciación de contenidos de los programas pedagógicos de CAA dirigidos a la población con TEA

2.2.4 Metodología

“Derrumbar las barreras sociales del silencio”; “contribuir hacia una cultura inclusiva”; y a fin de cuentas “construir nuevas formas de relación”; constituyen de forma muy general, los ideales que soportan los programas pedagógicos de comunicación aumentativa y alternativa. Sin embargo, ¿Cómo se traducen a la práctica; postulados y principios que parecen tan inexorables?

Contribuir a el desarrollo de la “dimensión comunicativa” de un ser humano, que ha manifestado grandes dificultades para hacerlo, a través de los mecanismos naturales (tal y como ocurre con la población con TEA); es un proceso educativo sumamente complejo, en el cual, el equipo pedagógico busca generar de forma “artificial” el desarrollo de una función netamente “humanizadora”. Para intentar abordar un reto tan inmenso, se requiere precisar 2 principios fundamentales:

1. **La metodología de un programa de CAA, no se limita a la implementación de técnicas de enseñanza de signos:** la implementación específica de las estrategias educativas de enseñanza de signos – *aportadas, tras años de investigación de diversos autores, tales como: Torres Montreal (2001;)* Sotillo, M. (1993); Von Tetzchner (1991); entre otros - solo constituyen una parte, del inmenso trabajo “social”, que requiere un programa de CAA. Parafraseando a Tamarit (1989): para que la enseñanza de un SAAC tenga éxito, se tienen que generar una serie de transformaciones esenciales, en el entorno de la persona, usuaria de este tipo de sistemas; y por lo tanto las acciones pedagógicas no puede enfocarse únicamente al individuo con TEA.
2. **La única forma posible de construir “nuevas formas de relación” es trabajando en equipo:** en la actualidad, persiste dentro de la comunidad educativa, el paradigma que sustenta que la enseñanza de la CAA solo depende del fonoaudiólogo o el especialista en comunicación aumentativa y alternativa; esto ha generado, que la mayoría de programas de este tipo, no trasciendan mas allá del gabinete del profesional. Siendo esta ardua labor, un proceso de carácter social, resulta totalmente necesario, que diferentes personas, incluyendo la familia misma del estudiante, se unan y conformen un equipo educativo; la constitución de dicho equipo, no solamente podrá generar significativos avances en la calidad de vida del estudiante con TEA; también transformara las conciencias y fortalecerá los valores de cada uno de los miembros del grupo de trabajo.

Partiendo de dichos principios, se abordarían 2 temas fundamentales concernientes a la metodología: ¿cuál es el rol y el papel del equipo pedagógico y del estudiante con TEA? Y ¿cuáles son las metodologías de enseñanza de los programas sociales de CAA dirigidos a esta población?

2.2.4.1 El papel del equipo pedagógico

Tal y como se mencionó anteriormente; la metodología de implementación de un programa de CAA; debe enmarcarse en un programa educativo más amplio, en el cual se incluyan estrategias específicas para generar aquel, “cambio social” que permita la construcción de nuevas formas de relación. Partiendo del principio fundamental, de que cada ser humano es diferente, y que cada persona con TEA, presenta una historia de vida muy particular; se hace necesario, insertar los programas de CAA en un programa pedagógico de “planificación centrada en la persona (PCP²⁶)”. La PCP “es un instrumento al servicio de las personas con discapacidad intelectual y de las personas comprometidas con ellas, que puede contribuir a que alcancen y desarrollen una vida plena” (FEAPS, 2007):

Si, la enseñanza de la CAA hace parte esencial de un PCP; cada una de las estrategias educativas implementadas, se adaptarán de forma adecuada e individualizada a las potencialidades, necesidades y características propias y sociales del estudiante con TEA que pretende ser formado.

Por lo tanto, las personas que “enseñan” los contenidos relacionados a la CAA; son las mismas personas que hacen parte del equipo de apoyo, que implementa el equipo educativo general. De forma general se podría afirmar, que este tipo de equipos debe estar constituido por las siguientes personas:

- La persona con TEA
- La familia del estudiante con TEA
- Un especialista en comunicación aumentativa y alternativa
- Las personas directamente involucradas en la educación de individuo con TEA (maestros, psicólogos, terapeutas, etc.)
- Miembros de la sociedad (compañeros de clase, vecinos, y demás personas del común)

²⁶ “La PCP (planificación centrada en la persona), es un enfoque que surgió a mediados de los 80’ como un estilo de planificación que desde la mejor comprensión de las personas con discapacidad intelectual y con un grupo de apoyo de su red social, contribuya a la mejora de la calidad de vida del individuo según su estilo de vida deseado. La PCP pretende fundamentalmente reducir el aislamiento y la segregación, fomentar la amistad, aumentar las oportunidades para participar en actividades favoritas, desarrollar su competencia y promover el respeto” FEAPS (2007) “Planificación Centrada en la Persona: *experiencia de la fundación San Francisco de Borja para personas con discapacidad intelectual*” pág. 11.

2.2.4.1.1 El rol del estudiante con TEA

Las puertas de la comunicación, se abren cuando un ser humano “descubre”, que a través de un acto lingüístico (la producción de un signo) se genera una respuesta predecible, en otro individuo. Este descubrimiento inconmensurable, el cual transforma el mismo desarrollo humano; no ha podido generarse bajo las condiciones naturales, en las que viven las personas con TEA; sin este descubrimiento, estas personas quedan desprovistas, de una herramienta semiótica esencial, que le permitirá representar y transformar su mundo mental y físico.

Al carecer del desarrollo de las competencias multidimensionales, que le permitan utilizar de forma funcional el lenguaje; las personas con TEA, terminan asumiendo un rol “pasivo” y “egocéntrico”, en su interrelación con el entorno; rol que no les permite nutrirse de las relaciones sociales, viéndose gravemente afectado su desarrollo como individuo. Un rol “pasivo” del estudiante en su proceso educativo, repercute en que se promuevan pocos “aprehendizajes” y no se genere desarrollo: son innumerables las experiencias educativas, en las cuales, los familiares y pedagogos que trabajan con personas con TEA, se muestran preocupados, por los bajos niveles de autonomía de sus estudiantes. En estos casos, la persona solo se limita a cumplir con las demandas de sus maestros; el estudiante se somete al proceso educativo, sin implicarse en él. El control de sus propias vidas, recae sobre el otro; y muchos niños, jóvenes y adultos con esta condición, solo cuentan las horas, para poder estar solos sin tener que escuchar las redirecciones de los adultos; cuando por fin lo pueden hacer, estas personas terminan cayendo en sus propias conductas auto estimulatorias y repetitivas.

Resulta evidente pensar, que el único camino posible, para lograr verdaderos aprehendizajes y potenciar el desarrollo de un estudiante; es logrando que él, se involucre y asuma un rol activo en su proceso de formación. La construcción de un “rol” activo, no es un proceso fortuito: para muchas personas con TEA, la gran mayoría de los adultos, se perciben como figuras de autoridad, las cuales ordenan, restringen y prohíben. Esta percepción debe trasladarse al otro polo, y la persona con esta condición, debe aprender a confiar en los otros; concibiéndolos como personas agradables, con las cuales se puede disfrutar y compartir una actividad.

Ahora más que nunca, las palabras de Tamarit (1989) cobran sentido: enseñar CAA, va mucho más allá de la aplicación de técnicas “frías”, implica construir nuevas formas de relación. No basta con restablecer los canales de comunicación (*proveer a la persona con TEA, de un sistema de signos, adaptado a su capacidad de comprensión, el cual le permita comunicarse*

con los miembros de su entorno); estas personas deben sentirse cómodas, tranquilas, motivadas, autónomas y felices de relacionarse con los demás.

Lograr que la persona con TEA, asuma el control de su propia vida y sea consiente de su papel en su propio desarrollo, no es una tarea para nada fácil. Precisamente las repercusiones específicas de este tipo de trastornos en el desarrollo humano, genera que el individuo, presente grandes dificultades para desarrollar los procesos meta cognitivos y metalingüísticos, propios de la conciencia; procesos influidos necesariamente, por la capacidad que tenga la persona para utilizar el lenguaje. Por lo tanto, el estudiante, gradualmente desarrollara dichas capacidades en la medida de sus posibilidades; sin embargo, desde las etapas iniciales del programa, se deben atender a las necesidades expresadas por estas personas, así sean de manera implícita. En la medida en que un estudiante fortalezca sus competencias comunicativas y de relacionamiento interpersonal, proporcionalmente aumentara su nivel de autonomía, la disminución de los apoyos requeridos y se enriquecerá la relación entre el “maestro” y el estudiante.

Concluyendo, la persona con TEA es el centro del proceso educativo. El éxito del mismo, depende del grado de implicación y compromiso que asuma el estudiante; proceso que debe construirse gradualmente, en la medida en que el individuo, pueda confiar y disfrutar de la interrelación con el otro. Tal y como afirma, Isabel Bayonas (madre un adulto con autismo, y fundadora de APNA²⁷), “No se puede planear nada para ellos, sin la participación activa de ellos”. Los programas de CAA, habilitan nuevos caminos, para que la persona con TEA sea autónoma y pueda influir sobre su mundo a través de los procesos comunicativos.

²⁷ “Asociación de Padres de niños con autismo APNA”; Institución creada en 1976, APNA surge del empuje de un grupo de madres y padres, cuyos hijos e hijas mostraban una sintomatología totalmente desconocida para ellos. A raíz de ella, se genera todo un movimiento profesional, formativo y de servicios en autismo, pionero en España. Hoy en día, APNA sigue luchando por mejorar la calidad de vida y responder a las necesidades de las personas con autismo y sus familias.

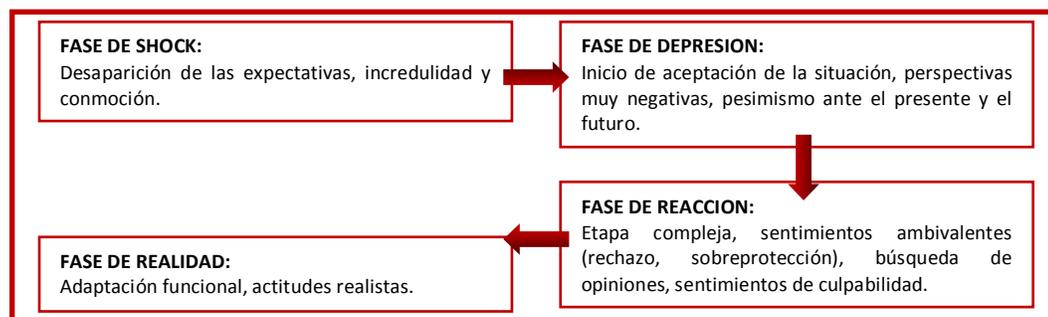
2.2.4.1.2 El rol de la familia

“Exige un esfuerzo mental durísimo, poder apartar los sentimientos, la tristeza, la rabia y frustración tan grandes, a la vez que vas afrontando la realidad, lo que los especialistas te cuentan, las pruebas medicas. Continúas con tu vida cotidiana, especialmente si tienes más hijos, compartirla con la familia y amigos. Irremediamente hay que separar los sentimientos de todo lo demás, intentar cuanto antes ser práctico y funcionar. Ponerse las pilas a nivel familiar, teniendo expectativas realistas y a corto plazo. Aunque tardéis tiempo no tiréis la toalla, pronto comenzaran a aparecer avances, y los veréis de forma diferente”.

(Madre de una niña de 3 años, Madrid)²⁸

“Todos los seres humanos necesitan nichos familiares y afectivos durante mucho tiempo, los cuales les permitan llevar una vida individual y colectiva plena y satisfactoria” (Ministerio de educación nacional de la republica de Colombia). “Nichos” que soportan el desarrollo multidimensional del niño, a través de la inmersión del sujeto, en un ambiente afectivo y significativo. Es al interior de la familia y de su expresión afectiva que un individuo puede construir su identidad, su auto valía y proyectarse en el ámbito social.

Sin embargo, el hecho de que un miembro de la familia, manifieste un trastorno severo en el desarrollo, el cual genera una serie de consecuencias de por vida; desestabiliza, la dinámica interna de cualquier familia. Los sentimientos de confusión, impotencia, ira, rabia y descontrol; afloran en los padres de familia que afrontan un diagnostico tan complejo (Bohórquez, et al. 2007). En el momento en que se rompe, la armonía natural, de la “diada comunicativa”; los niños con TEA son los principales perjudicados; al no poder establecerse relaciones significativas y enriquecedoras con los miembros de su familia, las personas con esta condición, carecerán del input social único e incommensurable, que ofrece la familia. Para Cuxart (1997): las investigaciones demuestran que los padres de los niños con autismo, atraviesan 4 fases básicas de afrontamiento de la condición:



Grafica XXV: Fases de afrontamiento de los padres ante crisis graves; como ocurre con los TEA (Cuxart 1997)

28 En BOHORQUES, D. et.al (2007) “Un niño con autismo en la familia” Universidad de Salamanca

Teniendo en cuenta, cada una de estas fases; los padres de familia manifestaran diversas respuestas ante la condición de su hijo: algunas dirigidas hacia la emoción (institucionalización y olvido, obsesión por el trabajo, supresión de todas las actividades sociales que implican la presencia del hijo con TEA, no pensar en el futuro, sobreprotección); u otras respuestas dirigidas concretamente hacia “la condición”(intentar modificar la conducta del hijo con TEA, identificar las fuentes de estrés y buscar estrategias para reducir los niveles del mismo) (Cuxart, F. 1997).

Por lo tanto, el rol de los padres de familia dentro de los programas de CAA: queda totalmente supeditado, a la fase de afrontamiento que este atravesando ese padre o madre en particular. Seria muy poco probable, que un padre asumiera un rol activo en el programa de enseñanza, si se encuentra atravesando por una fase de “depresión”: lo mas seguro es que desacreditaría la naturaleza del programa, y pensara que no podría servir “para nada”; siguiendo con este ejemplo, si el equipo educativo, insistiera en implementar el programa, tratando de convencer al padre, sin generar un verdadero programa de apoyo profesional, el padre terminaría aceptando por la “presión” de los profesionales, sin embargo no participaría de forma apropiada en el equipo de apoyo.

Los programas de CAA, orientan sus prácticas educativas hacia la reconstrucción de dicha relación desquebrajada; los familiares de la persona con TEA, tienen que recibir el apoyo profesional necesario, el cual les permita asumir el duelo de la “diversidad funcional” de la mejor manera posible, y empoderarse rápidamente, como actores esenciales en el proceso de desarrollo de sus hijos. Construir nuevas formas de relación, implica transformar: un proceso natural, inconsciente e implícito; en un proceso consciente, artificial y explícito: Una labor que no es para nada fácil.

Tradicionalmente en los programas de enseñanza de CAA, las familias cumplen un rol, que se podría denominar de “generalización”: los profesionales que implementan estas estrategias educativas, encomiendan a los familiares la labor, de exigirle a el usuario del SAAC: “aplicar lo que ha aprendido en el aula de fonoaudiología, a sus contextos naturales”. En la gran mayoría de casos, este proceso se hunde en el fracaso; debido principalmente, a que la familia no esta preparada, para cambiar de manera radical la forma natural, que han construido para comunicarse con sus hijos, a través de tantos años.

El rol de la familia dentro del proceso de enseñanza, cumple una labor mucho más importante, que servir de laboratorio para aplicación de habilidades aprendidas en contextos artificiales; la familia debe empoderarse y tener un rol protagónico, desde la misma planeación, evaluación y ejecución del programa de CAA. Son los familiares las personas que mejor

conocen a sus hijos, y las personas que tienen un vínculo afectivo natural, con el estudiante.

Cuando la familia, logra transformar la dinámica misma de interacción a través de nuevas formas de relación; el estudiante comienza a utilizar gradualmente de manera “natural” su SAAC. Para él, comunicarse a través de este nuevo sistema, ya no constituye una tarea netamente académica, la cual solo se utiliza en los espacios educativos y cuando interactúa con maestros y profesionales; sino que comienza a hacer parte funcional de la vida social de la persona y sirve para comunicar sus ideas y pensamientos a los miembros de su familia y comunidad.

Dentro del campo de la educación en autismo, usualmente existen 2 tipos de programas orientados hacia la familia (Cuxart, 1997): los primeros, son aquellos que empoderan a los padres como “**coterapeutas**”, en los cuales, el padre de familia tiene un alto grado de corresponsabilidad en todas las áreas de intervención, y se encarga de implementar, programas educativos para el hogar. En otro tipo de programas, no se considera necesaria una participación tan intensa por parte del núcleo familiar, su colaboración se circunscribe a tan solo algunos aspectos de los programas (comunicación, relación social, hábitos de la vida diaria, etc.)

La generación de los programas de CAA, puede generarse en cualquiera de los dos modelos anteriormente nombrados, sin embargo lo más importante, tal y como lo menciona el mismo Cuxart (1997): es lograr una relación de “coparticipación”; entre los padres y profesionales; siempre en la perspectiva de contribuir hacia la construcción de una significativa relación entre los miembros de la familia.

Por otro lado, el papel que cumplen otros miembros de la familia, tales como los hermanos, resulta fundamental a la hora de contribuir a la construcción de la nueva cultura²⁹. Los hermanos de la persona con TEA, presentan grandes necesidades, específicas; con frecuencia toda la atención profesional y familiar se vuelca sobre el niño con TEA y se olvida que los hermanos, tienen que afrontar un duro camino, en relación con su familiar (no saben como relacionarse con él) y en relación con las personas de su entorno (tienen que soportar críticas, comentarios y en muchas ocasiones burlas de sus compañeros). Sin embargo, cuando los equipos de apoyo, logran cubrir de la mejor forma posible este tipo de necesidades: los hermanos, pueden constituirse en los mejores “pares comunicativos”, que puede encontrar el aprendiz con TEA. El compartir el mismo entorno familiar, puede generar grandes ventajas; a través del acompañamiento profesional,

²⁹ Para mayor información, se puede consultar: HARRIS, S. (2001). Los hermanos de niños con autismo: *su rol e las relaciones familiares*. Ed. NARCEA

ambos hermanos, pueden construir relaciones sumamente significativas, donde se compartan intereses, y se promueva el desarrollo de las competencias comunicativas del usuario por medio del SAAC.

2.2.4.1.3 El rol del especialista en CAA y el de los profesionales que hacen parte del equipo educativo:

El rol del especialista en CAA; va mucho más allá, que el simple hecho de liderar y transmitir a los demás miembros de equipo pedagógico, los bastos conocimientos que posee acerca del tema. El rol principal de este profesional, es “despertar conciencias, para generar una verdadera transformación cultural”. De nada le servirá a un profesional, conocer la naturaleza, los propósitos, los contenidos las metodologías y las formas de evaluación de los programas de CAA; si no es capaz de “**sensibilizar**” a los demás miembros de la sociedad, “**visibilizar**” la tremenda realidad que viven las personas que se enfrentan a las barreras del silencio y “**proponer**” nuevos mecanismos educativos, que pueden promover el desarrollo de las competencias comunicativas de esta población. El especialista en CAA, pone al descubierto un nuevo camino; un camino que puede generar grandes beneficios en la calidad de vida de la población con TEA y sus familias; sin embargo, la única forma de transitarlo, radica en la construcción en equipo de un programa educativo integral que se adapte a las características intrínsecas del estudiante.

El especialista, no solo facilita el desarrollo del estudiante; también es un participante activo, en el proceso de construcción de “una nueva cultura” fundada en diversos canales semióticos de participación. Su labor es tan valiosa, como la de cada uno de los miembros del equipo (ya que cada uno aporta a su modo, en dicho proceso). Su consideración de “experto” es subjetiva; debido a que son los padres de familia, los verdaderos “expertos” en el conocimiento de sus propios hijos (conocen de primera mano: sus deseos, sus necesidades, sus formas de reaccionar, etc.)

Con respecto, al resto del equipo profesional; conformado por especialistas de diversas áreas de la educación y la atención integral de la población con TEA; tales como psicólogos, terapeutas ocupacionales, terapeutas físicos, educadores especiales, etc. cumplen un rol sumamente valioso y activo dentro de cada una de las fases del proceso educativo. Como ocurre con las familias, su rol no puede limitarse, en facilitar la generalización de las habilidades previamente aprendidas por el estudiante. A través de su cuerpo de conocimientos, pueden generar valiosos aportes en la construcción, implementación y evaluación del programa; las necesidades que manifiestan las personas con esta

condición, son multidimensionales, así que se requiere del abordaje de diferentes especialidades.

Para Peethers, un estudiante con capacidades tan “diferentes”; debe acceder a una educación especializada, en la cual intervengan profesionales y maestros, que a su vez, sean “cualitativamente diferentes”. No todos los profesionales, tienen “la vena del autismo”; aquella atracción casi inexplicable, que sienten aquellas personas que entregan todo de sí, para favorecer la calidad de vida de esta población. Para este mismo autor, existen una serie de características esenciales que constituyen el perfil de los profesionales que hacen parte de los equipos educativos:

Estar dispuesto a adaptar el propio estilo natural de comunicarse y de relacionarse.

El estilo que se requiere está más ligado a las necesidades de la persona con autismo que a nuestro grado espontáneo de comunicación social. Esto no es fácil de lograr y requiere muchos esfuerzos de adaptación, pero es importante reflexionar acerca de qué necesidades estamos atendiendo.

Tener una imaginación viva.

Es casi imposible comprender lo que significa vivir en un mundo literal, tener dificultades en ir más allá de la información recibida, amar sin una intuición social innata. Para poder compartir la mente de una persona autista, que padece un problema de imaginación, se debe tener, en compensación, enormes dosis de imaginación.

Estar preparado para trabajar en equipo.

Debido a la necesidad de una aproximación coherente y coordinada, todos los profesionales deben estar informados de los esfuerzos de los demás, así como de los niveles de ayuda proporcionados. Esto incluye a los padres, especialmente cuando el niño es pequeño.

Aceptar el hecho de que cada pequeño avance trae consigo un nuevo problema.

La gente tiene tendencia a abandonar los crucigramas si no pueden resolverlos. Esto es imposible en autismo. Una vez que se empieza, se sabe que el trabajo de "detective" nunca se acaba.

Capacidad para dar sin obtener la acostumbrada gratitud.

Se tiene que ser capaz de dar sin recibir mucho a cambio, y no sentirse decepcionado por la falta de reciprocidad social. Con la experiencia, la persona aprenderá a detectar formas alternativas de dar las gracias, y la gratitud de muchos padres a menudo le compensará con creces.

Disponer de capacidades pedagógicas y analíticas extraordinarias.

El profesional tiene que avanzar poco a poco y utilizar soportes visuales de manera muy individualizada. Hay que realizar evaluaciones con tanta frecuencia que uno debe adaptarse constantemente.

Tener el valor de "trabajar solo en el desierto".

Especialmente cuando se empiezan a desarrollar servicios específicos en un área. Hay tan poca gente que comprenda el autismo, que un profesional motivado corre el riesgo de ser criticado en vez de aplaudido por sus enormes esfuerzos. Los padres han sufrido este tipo de críticas antes, por ejemplo cuando escuchan cosas como "todo lo que necesita es disciplina", "si fuese mi hijo,....", etc.

No estar nunca satisfecho con el nivel de conocimientos propios.

Aprender sobre el autismo y sobre las estrategias educativas más adecuadas es un proceso continuo, ya que el conocimiento en ambos campos evoluciona continuamente. La formación en autismo nunca se acaba y el profesional que crea que ya la tiene, en verdad la "pierde".

Humildad.

Uno puede llegar a ser "experto" en autismo en general, pero los padres son los expertos sobre su propio hijo y se debe tener en cuenta su experiencia y conocimiento. En el autismo no se necesitan profesionales que quieran permanecer en su "pedestal". Cuando se colabora con los padres es importante hablar de los éxitos, pero también admitir los fracasos ("por favor, ayúdeme"). Los padres también tienen que saber que el experto en autismo no es un Dios del Olimpo.

Sentirse atraído por las diferencias.

Pensamos que ser un "aventurero mental" ayuda a sentirse atraído por lo desconocido. Hay personas que temen las diferencias, otras se sienten atraídas y quieren saber más sobre ellas.

2.2.4.1.4 El rol de los miembros de la sociedad

“Uno de los mejores indicadores del grado de desarrollo alcanzado por una sociedad es la capacidad para integrar a personas de diferentes condiciones, ofreciéndoles oportunidades para realizar con éxito y en términos de igualdad un proyecto de vida digno y completo.” (Hernandez, J. 2009). La inclusión plena de los diferentes miembros de la sociedad dentro de los programas de CAA dirigidos a la población con TEA; no solo representa grandes beneficios al individuo que presenta esta condición y a su familia, sino también fortalece los valores sociales y personales propios de los miembros de una comunidad. En pocas palabras, se comienza a generar una “transformación cultural”, en donde se aceptan, respetan y se contribuyen a formar nuevas formas de interacción.

El rol de los miembros de una sociedad es trascendental, para generar verdaderamente un impacto real en la calidad de vida de la persona que utiliza el SAAC. El hecho de que la población con diversidad funcional, haga parte esencial de una sociedad; hace responsable a sus miembros de adoptar todas las medidas necesarias, para construir un entorno inclusivo. No basta con respetar y aceptar, también es responsabilidad **“contribuir”**; contribuir implica realizar adaptaciones y transformar cuando sea necesario nuestras mismas prácticas cotidianas, veamos el siguiente ejemplo³⁰.

Carlos era un joven con TEA de 18 años. Montando en su patineta, sufrió una pequeña caída y se raspo su pierna; su abuelita, decidió llevarlo al medico, pero tenía una gran preocupación: ¡Carlos le tenía pavor a las “batas blancas”!; desde muy pequeño le angustiaba ir a los consultorios. Frente a estas situaciones, Carlos, gritaba y hacia fuertes pataletas...

La abuelita de Carlos le elaboro una agenda visual, anticipándole lo que iba a ocurrir

Carlos entra al consultorio pensando en su agenda visual

Una gran sorpresa se llevaron Carlos y su abuelita; cuando notaron que la Doctora, era una persona comprometida con la inclusión social. Ella había anticipado toda su consulta, a través de una agenda visual; comprendió que su paciente tenía un estilo de pensamiento particular y ella realizo las adaptaciones necesarias, para respetar los derechos de Carlos.

revisar pierna **informe en computador** **adios**

sentarse en la sala **entrar al consultorio** **hablar con la doctora** **escuchar corazón** **mirar pierna** **helado**

hablar con abuelita **revisar pecho** **tomar la tension**

³⁰ Basado en una experiencia narrada por la FUNDACION INTEGRAR (2012). “Jornadas internacionales de concientización del autismo”, Liga Colombiana de Autismo, Bogotá D.C.

Tal y como se pudo apreciar; la inclusión social, es un proceso que “si” puede ser posible: en la medida en que los diferentes sectores de la sociedad aporten su grano de arena. En el ejemplo anterior; la médico que atendía a Carlos, era una profesional sensible y conocedora de la condición del autismo, cuando se entero, que uno de sus pacientes tenía esta condición, se dio a la tarea de investigar, y buscar la manera mas apropiada para poder interactuar con él, y transformar esta experiencia, que para muchos jóvenes puede ser trágica (muchas personas con TEA, poseen largas historias clínicas, debido a la comorbilidad de otro tipo de patologías que afectan su salud); en una experiencia significativa de relación interpersonal y de aprehendizaje.

Con respecto al papel de la escuela, dentro de la implementación de este tipo de programas de diversa naturaleza semiótica; estas comunidades cumplen un rol fundamental, en la medida en que: “promover una mayor competencia social” entre sus estudiantes, constituye uno de sus objetivos primordiales (Hernández, J. 2009). Por lo tanto el estudiante con TEA, necesita desarrollar dichas competencias a través del uso espontaneo, efectivo y generalizable de su SAAC; construyendo relaciones significativas y reciprocas con sus compañeros y maestros.

Sin embargo, para cumplir este objetivo, la escuela debe superar una “visión individual del estudiante” (Fulcher, 1995). Para Ainscow (1995) la atención de los programas educativos dirigidos a la población con “diversidad funcional”, se concentra, en intentar superar aquellas características que parecen impedir su progreso escolar; sin comprender, que para su plena inclusión, se requiere de una transformación mas amplia, a nivel social y no individual. Se requiere una transformación cultural, la cual repercute en modificaciones esenciales en los currículos y los programas de enseñanza.

Los entornos educativos, resultan sumamente complejos y caóticos, para la mayoría de personas con TEA; un modelo de enseñanza excesivamente “oralista”, la prevalencia de modelos pedagógicos tradicionales, y las concepciones erróneas acerca de la diversidad, son solo algunas de las características comunes. Por lo tanto las escuelas deben generar adaptaciones específicas, donde se contemplen nuevos modelos de enseñanza a través de diversos canales de comunicación, se promueva la participación del estudiante con TEA en las dinámicas grupales y donde se fomenten relaciones interpersonales de amistad entre sus estudiantes sin importar su condición.

El rol de la escuela trasciende más allá, de permitirle al niño con TEA asistir a clase con una terapeuta acompañante. Su rol es protagónico y no secundario; debe existir un compromiso real, y se deben generar

transformaciones generales y no particulares dentro del mismo sistema educativo.

2.2.4.2 Estrategias educativas y materiales

2.2.4.2.1 Estrategias para la construcción de entornos inclusivos

En tiempos de auge, del concepto de “inclusión social”; son innumerables las colectividades que emplean este término, para enmarcar el propósito fundamental de sus programas educativos. En el caso específico de la población con TEA en Colombia; este concepto se menciona constantemente, en los diferentes seminarios y talleres de actualización acerca de la educación para las personas con esta condición. El tipo de estrategias que deberían ser generadas por los diferentes sectores de la sociedad, para generar una verdadera cultura inclusiva, la cual permita la plena participación de la población con TEA en nuestro país; constituye un tema demasiado amplio, el cual sobrepasa las intenciones de la actual propuesta pedagógica.

El actual apartado, busca demostrar, cuales serian las estrategias básicas, que podrían favorecer la construcción de ambientes óptimos, que promuevan la construcción de nuevas formas de relación por medio de los SAAC. Las estrategias podrían subdividirse en tres grandes grupos:

- a. Estrategias dirigidas a la sensibilización y comprensión de la diversidad funcional de la población con TEA y su relación con la CAA:
- b. Estrategias dirigidas a la construcción de ambientes físicos óptimos para la enseñanza de CAA
- c. Estrategias dirigidas a la promoción de habilidades de relacionamiento, a través de diversos canales de comunicación:

a. Estrategias dirigidas a la sensibilización y comprensión de la diversidad funcional de la población con TEA y su relación con la CAA:

Comprender que existen diferentes formas de pensar, de comprender, de aprender y de comunicar; constituye el primer gran paso, para que las personas reconozcan, valoren y celebren la “diversidad” que existe entre todos los seres humanos. Las estrategias necesarias para desarrollar dentro de las diferentes personas del entorno, una mentalidad abierta que conciba una visión positiva de la “diversidad funcional” y en concreto, de las características particulares de la población con TEA; varia, dependiendo de toda una serie de factores: tales como la edad, el nivel educativo, su relación con la persona con TEA etc. No es lo mismo generar este proceso, para los

compañeros de aula de un niño con esta condición, que para un grupo de personas adultas que conviven dentro del mismo barrio. Sin embargo existen una serie de componentes fundamentales, que no pueden faltar a la hora de generar una dinámica de sensibilización social acerca de los TEA y sus necesidades comunicativas (TELETON, México (2012)):

- Información clara y concreta sobre discapacidad intelectual y autismo
- Experimentar de manera vivencial lo que podría sentir una persona con autismo
- Hacer énfasis en conocer y reconocer las diferencias y puntos en común en todos los participantes
- Fomentar el respeto a esas diferencias
- Fomentar actitudes positivas de respeto, apoyo y cooperación
- Establecer acuerdos y consenso grupal

Algunas de las dinámicas más utilizadas, son las siguientes:

- Introducir en el currículo escolar, contenidos relacionados con las diferencias individuales: por medio de la colaboración con el docente de aula, se pueden generar dinámicas especiales; en donde los compañeros de la persona con TEA, comprendan lo valioso de la diversidad individual (Hernández, R. (2009)).
- Enseñar que significa tener TEA, a través de la vivencia de experiencias presentadas en películas, videos, lecturas etc.
- Talleres, charlas y conferencias presenciales; se pueden exponer las principales características de las personas con TEA. Estas dinámicas pueden ser generadas por diferentes personas del equipo: los padres de familia de la persona con TEA, hermanos, profesionales o incluso si las condiciones lo permiten, la misma persona con esta condición.
- Campañas de sensibilización social a través del arte; una forma muy apropiada para expresar la idea, “de que todas las personas sin importar su condición pueden aportar a la cultura”: es a través de exposiciones, en donde las personas con TEA puedan demostrar sus producciones artísticas de diverso tipo.
- Generar boletines informativos dirigidos a la comunidad: se pueden crear trípticos, volantes, folletos, etc. en donde se visibilice esta condición y la necesidad de la participación de todos los sectores de la comunidad.

La fundación TELETON, México (2012), a través de su página web³¹ propone la siguiente dinámica de sensibilización; la cual constituye un ejemplo fehaciente de este tipo de metodologías:

³¹ www.teleton.org.mx



La maestra llama a uno de sus estudiantes, para que pase al frente al tablero. Allí se encuentran diferentes tipos de objetos, y una hoja en blanco.



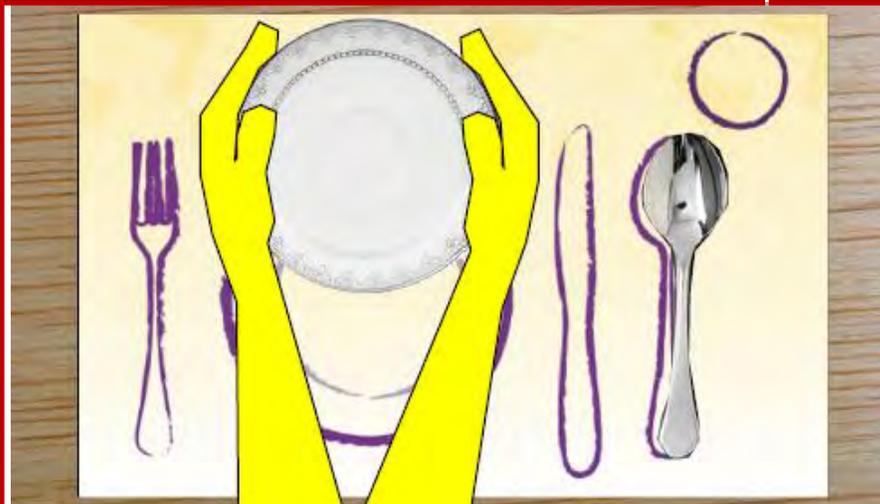
La maestra comienza a darle una serie de instrucciones verbales a su estudiante; sin embargo lo hace en un idioma rarísimo, el cual él no puede entender.



El estudiante sin entender que actividad tiene que realizar; comienza a improvisar con los objetos que tiene a su disposición. Su maestra, parece enfurecerse y comienza a gritar en el mismo idioma extraño.



La maestra se acerca al estudiante, y dibuja en la hoja en blanco, una serie de figuras. Luego lo guía físicamente para que empareje algunos objetos con las figuras dibujadas..



El estudiante comprende el sentido de la actividad, y termina emparejando todos los objetos dibujados; apenas culmina, su profesora y sus compañeros le dan un fuerte aplauso. A continuación ella le pregunta acerca de sus sentimientos acerca de la experiencia: el estudiante le cuenta, que se sintió muy confundido, y que se desespero, cuando ella comenzó a gritar, y él no podía para nada entenderla; también narro, como para él todo el camino se “despejo”, cuando ella realizo el dibujo. La maestra cierra la actividad grupal, explicándoles a todos sus estudiantes; que aquellos sentimientos de miedo y desesperación, son los que frecuentemente, sienten sus compañeros con TEA, debido a su estilo particular de aprendizaje y las serias dificultades que manifiestan para comprender el lenguaje verbal oral. Luego resaltó que el mejor camino para superar estas barreras comunicativas; es cambiando la mentalidad, y concebir que existen diversas formas para interactuar con nuestro mundo, como por ejemplo los signos gráficos; formas igualmente valiosas y respetables.

Grafica XXVII: Dinámica de concientización y sensibilización para la construcción de nuevas formas de relacionamiento. (Basado en TELETON México 2012)

b. Estrategias dirigidas a construcción de ambientes físicos óptimos para la enseñanza de CAA:

Como se ha podido observar anteriormente; las personas con TEA no solamente manifiestan grandes necesidades para construir relaciones significativas con las personas de su entorno social; también presentan serias dificultades, para relacionarse de forma apropiada con su entorno físico. Las percepciones de vivir en un mundo caótico, desarticulado, peligroso y muchas veces sin sentido; son solo algunas de las apreciaciones que podrían tener las personas con esta condición, cuando se enfrentan a los diferentes ambientes sociales.

Es por ello que en los programas educativos de CAA, se generan estrategias específicas para responder a esta gran necesidad, la cual afecta de manera trascendental la calidad de vida de esta población. Partiendo de dos metodologías fundamentales: la **estructuración temporal** y la **estructuración espacial**; se pueden transformar los ambientes comunes, en ambientes seguros, inclusivos y respetuosos de la diversidad funcional de todos los miembros de la comunidad. Por lo tanto se sugieren las siguientes acciones básicas³²:

- En el Aula

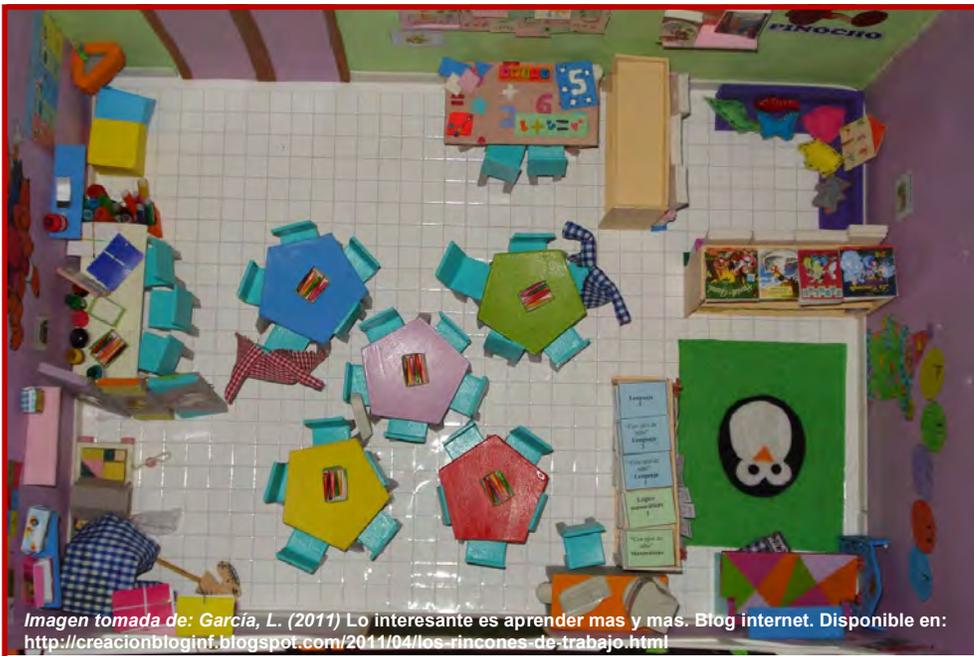


Imagen tomada de: García, L. (2011) Lo interesante es aprender mas y mas. Blog internet. Disponible en: <http://creacionbloginf.blogspot.com/2011/04/los-rincones-de-trabajo.html>

1.1 Rincones de trabajo:

Siguiendo la propuesta de Schopler et.al (1995); el espacio físico del aula se puede subdividir en una serie de rincones, en donde se realizan actividades preestablecidas. El material pedagógico y didáctico, de cada uno de los rincones, esta en función de las actividades que se generan en el: cada uno de ellos, se encuentra demarcado, por sus correspondientes signos gráficos. Este tipo de adaptaciones, permiten que el estudiante con TEA, pueda asociar lugares con actividades; su mundo físico se organiza, de tal forma que le permite desarrollar gradualmente, actividades funcionales y diferenciadas en los rincones de su clase.

³² Basado en: LOPEZ, G. y ABAD, J (2000). El trabajo en el aula con niños pequeños con autismo (pp. 107-127). En, RIVIERE, A. y MARTOS, J. *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA; BONNIN et.al (2001) Metodología de trabajo con personas con TGD y sus familias: aplicación de nuevas tecnologías. UAM. Es ; Schopler et.al (1995) Método TEACCH.



Imagen tomada de: Los pepinillos. Ascensión (2010). Blog internet. Disponible en: <http://lospepinillosenvinagre.blogspot.com/2010/11/panel-de-comunicacion-peticiones.html>

1.2 Zonas específicas de Información:

Son lugares donde se encuentran paneles con claves visuales, los cuales cumplen la función de facilitar el desarrollo de las habilidades de comunicación, anticipación y organización (López y Abad 2000).

Se podrían mencionar tres paneles fundamentales:

- 1. Panel de comunicación de peticiones:** Son tableros ubicados en zonas comunes, donde los niños en cualquier momento de la clase, pueden realizar peticiones acerca de sus necesidades y gustos preponderantes.
- 2. Agenda temporal:** Las agendas grupales, anticipan, toda una serie de actividades que se realizarán durante una clase. Siguiendo la metodología PEANA, las actividades que ya ocurrieron, estarán señaladas por una cartulina blanca con un cuadro en el medio, el presente con una flecha roja y el futuro, con una telilla azul, que permita entrever las actividades que se realizarán posteriormente.
- 3. Agenda de actividades de trabajo en mesa:** son agendas específicas que anticipan únicamente las actividades que ocurrirán en el rincón de trabajo en mesa

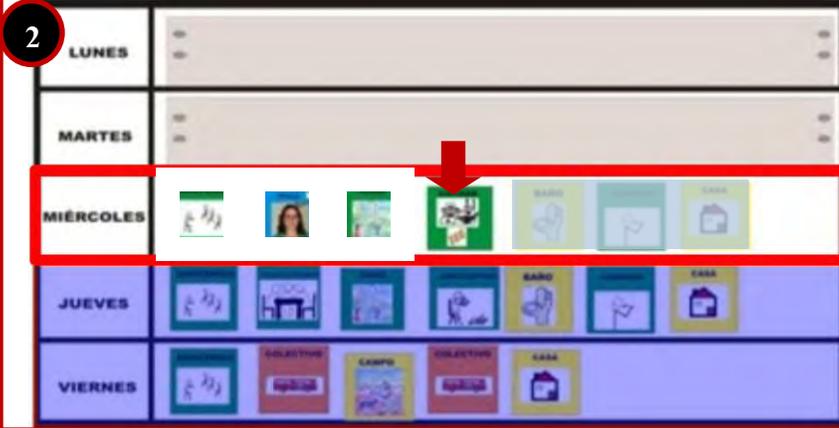


Imagen tomada de: San Martín de Porres, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.porres.edu.ar/bsas/instalaciones/area-comunicacion/>

Grafica XXVIII: adaptaciones físicas necesarias dentro del ambiente escolar

- En casa:



Imagen de Agenda visual en casa, tomada de: Blog de la Red Ediris. Disponible en: <http://proyectoediris.wordpress.com/tag/autismo/>

Usualmente son los fines de semana los días mas desestructurados y donde ocurren la mayor cantidad de cambios en la rutina de una persona (salidas, paseos, visitas de ultima hora, etc.). Por lo tanto se hace imprescindible, utilizar las agendas visuales; las cuales no solamente permitirán anticipar las actividades de una rutina, sino que también promoverán la habilidad de la persona con TEA, para aprender nuevas habilidades funcionales, y no caer en sus mismos intereses restrictivos y estereotipados.

Así mismo, en casa; las claves visuales, constituyen apoyos esenciales para:

- Promover la adquisición de nuevos conceptos: Etiquetando los objetos cotidianos a través de signos gráficos.
- Señalar artefactos y lugares peligrosos: Para generar ambientes más seguros, se pueden utilizar claves visuales que le indiquen a la persona con TEA el peligro de manipular ciertos objetos o estar en ciertos lugares.
- Promover la interiorización de conceptos de pertenencia: el uso de fotografías de las personas de la casa, con referencia a ciertos objetos personales; le facilita a la persona con TEA comprender, que los objetos son propiedad de diferentes personas, y por lo tanto tiene que respetarse.
- Interiorizar rutinas de auto cuidado: Las secuencias de fotografías, representando cada uno de los subpasos de este tipo de actividades (bañarse, ir al baño, vestirse, etc.); facilita la interiorización de dichas habilidades funcionales.



Grafica XXIX: adaptaciones físicas necesarias dentro del ambiente familiar

c. Estrategias dirigidas a la promoción de habilidades de relacionamiento, a través de diversos canales de comunicación:

Construir relaciones significativas entre las diferentes personas de la sociedad y las personas con TEA, no es un proceso para nada simple; tal y como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, no basta con proporcionar un sistema de comunicación aumentativo o alternativo. La gran diferencia que existe entre la naturaleza psicológica de las personas “neurotípicas” y las personas con TEA; genera grandes diferencias en cuanto a las necesidades e intereses comunicativos.

Riviere (1997) comentaba, como la mayoría de personas interactúan entre sí, con el principal fin de cambiar el mundo mental del otro; por ejemplo para compartir ciertos intereses, alardear y presumir, conquistar, mentir, engañar, etc. Los intercambios dirigidos a cambiar el mundo físico, son en frecuencia, considerablemente menores. Esta característica de los procesos comunicativos generados entre las personas del común, subyace indudablemente, al desarrollo de las capacidades de intersubjetividad y “teoría de la mente”; existe una tendencia natural, por implicarse emocionalmente con el otro, al que consideramos un ser similar a nosotros, con intereses y perspectivas particulares.

Como se mencionó en el capítulo 1 de la actual tesis: las personas con TEA independientemente del nivel de desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas, manifiestan alteraciones específicas en el desarrollo de las competencias mentalistas; lo cual genera, serias dificultades para la comprensión de las relaciones sociales, el rol que desempeñan en ellas y la funcionalidad de sus actos comunicativos.

Esta diversidad psicológica, genera que la construcción de relaciones entre las personas con TEA y las personas de su entorno, sea por lo menos compleja: muchos niños diagnosticados con Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento - los cuales han desarrollado un lenguaje verbal bastante elaborado- son excluidos de sus entornos escolares, por que sus compañeros y muchas veces los mismos maestros, los consideran personas “egocéntricas”, “extrañas”, “groseras” o “imprudentes”; todos estos “calificativos despectivos”, nacen cuando no se comprende la “diversidad funcional” de estos seres humanos.

Construir relaciones sociales significativas con las personas con TEA, implica “aceptar, comprender y respetar” este estilo particular de pensamiento. La tarea pedagógica, no consiste, en obligar a comprender las normas sociales a las personas con TEA; o instigarlas a “interesarse” por las cosas y situaciones que les interesan a las personas del común. El principal reto educativo, es lograr que tanto las personas con TEA como las personas del

común, aprendan a “disfrutar”, “compartir” y a “nutrirse” de los intercambios sociales con el otro, desde su forma particular y propia de percibir el mundo. Un estudiante con TEA no necesita llenar de besos a su profesor y decirle verbalmente que lo quiere, para poder comunicarle sus sentimientos de aprecio y respeto; simplemente con el hecho de permitir su presencia, compartir así sea por breves momentos ciertas actividades, o mantenerse tranquilo y feliz cuando realizan juntos ciertos juegos o tareas; son signos fehacientes, de que se esta construyendo una relación significativa entre ambas personas.

Para generar dinámicas tan satisfactorias, el pedagogo debe partir del hecho, de que muchas personas con esta condición, han tenido experiencias muy negativas cuando se han relacionado con ciertos adultos y pares comunicativos; las agresiones, los gritos, el rechazo, la incomprensión, etc. genera que muchos de estos individuos estén temerosos y predispuestos a la hora de acercarse a otra persona, y manifiesten conductas, que para el resto podrían ser “disruptivas”, pero que para la persona con esta condición, constituyen mecanismos de protección o simples rutinas: por ejemplo agresiones o autoagresiones, conductas evasivas, etc. Por lo tanto el camino para construir una relación positiva, inicia cuando el adulto o el par logran ganarse la confianza de la persona con TEA; cuando esta persona siente, que no corre ningún riesgo con la presencia del otro y que este no interferirá de forma negativa con su rutina normal:

	<p>James tiene 14 años y tiene TEA: el día de hoy, le presentaron su nuevo profesor. Lamentablemente, James siempre ha sido considerado por los demás como un joven “agresivo” al cual no le gustan que le exijan. Con sus anteriores profes, eran frecuentes los episodios de agresión y fuertes crisis comportamentales. Sus padres ya están acostumbrados a las constantes quejas de los profesionales y han estado a punto de medicarlo en repetidas ocasiones.</p>	
	<p>Para James, este tipo de relación negativa, en la cual prima la agresividad, es una forma de interactuar con muchas personas de su entorno. Para él, ya es común forcejear con estos adultos, y se ha vuelto rutinario iniciar este tipo de enfrentamientos, cuando se encuentra en este tipo de situaciones. Para él ya es predecible como reaccionaran las demás personas; en la mayoría de veces lo hacen de la misma forma... con agresividad; le agarran sus manos, lo contienen y se terminan formando verdaderas “batallas campales”. Así que al poco tiempo de estar con su nuevo profesor, se desencadena un nuevo episodio de agresión, en esta ocasión. le agarra el pelo fuertemente.</p>	
	<p>James se lleva una gran sorpresa cuando su profesor no reacciona de la misma forma; en esta ocasión él se muestra muy tranquilo, y con una actitud cálida y asertiva, evita que el niño le haga daño. Toca muy suavemente su mano, y le habla de manera fraternal. James después intenta pellizcarlo, pero obtienen la misma respuesta, el adulto parece no salirse de casillas y responde con afecto; se ha roto radicalmente, la dinámica a la cual ya estaba acostumbrado el menor. Al poco tiempo pierde interés, y se concentra en observar una revista, la cual fue astutamente colocada por el profesional conociendo su marcado interés por los estímulos visuales. El nuevo profesor tiene un objetivo bastante claro: antes de buscar que el joven desarrolle unas habilidades específicas; tiene que lograr “empalmar” con su estudiante. Lograr que él se sienta cómodo y tranquilo con su presencia.</p>	

Grafica XXX: inicios de una relación positiva, basada en la confianza.

Para Pérez Fernández (2011)³³ el siguiente paso para la construcción de una relación positiva; es lograr que la persona con TEA, asocie a la otra persona, con una amplia variedad de actividades, acciones y situaciones gratificantes. Es decir que la presencia del otro, ya no simplemente se tolera, sino que ahora se relaciona con “pasarla bien”:



Gráfica XXXI: Asociación de la persona con actividades gratificantes y placenteras.

Luego de que la persona con TEA, percibe al otro, como un ser con el cual le puede acceder a sus deseos e intereses mas gratificantes; podrá desarrollar las primeras habilidades comunicativas para solicitar espontáneamente la concreción de dichos intereses, sin necesidad de que el otro se los ofrezca. Para ello la persona, debe generar esperas estructuradas, cadenas de construir e interrumpir, y las demás estrategias de enseñanza de signos, que serán mencionadas en el apartado siguiente. Por el momento, lo más importante para mencionar, es que dichas acciones educativas, no consisten en la “aplicación de técnicas frías”: para que puedan funcionar, debe haberse generado previamente un “ambiente óptimo de relación”.

En un ambiente óptimo de relación, se puede generar “esquemas interactivos dinámicos” (Vega, H. 1997); este tipo de esquemas son relaciones de carácter cíclico, redundantes, repetitivas, claras y adaptadas a la velocidad interactiva de la persona con TEA; las cuales les posibilitan comprender como iniciar, anticipar y participar de los intercambios sociales con otras personas. El programa “more than words” de Sussman, F. (1999) ofrece estrategias muy concretas, para que los padres de familia y las demás personas del común, puedan generar este tipo de esquemas, aprovechando diversos elementos lúdicos:

³³ PEREZ, F. (2011) Primer encuentro profesionales de aulas de autismo de Granada. Disponible en: <http://ulises.cepgranada.org/moodle/mod/resource/view.php?id=15410>

1. La música:

A través de la música se pueden generar esquemas interactivos dinámicos: las personas del entorno, pueden crear ciertos juegos musicales, donde se repita una y otra vez las letras de las canciones, se propicien oportunidades para que la persona con TEA pueda participar, y así mismo pueda disfrutar de interacciones divertidas.

El orden específico y predecible de las letras de las canciones, las acciones repetitivas que se hacen en ciertos juegos musicales y la clara delimitación de turnos promueven la habilidad de la persona con TEA, para prestar atención a sus congéneres y a desarrollar habilidades para imitar e intentar comunicarse con los demás.

Así mismo, las rondas compartidas, son una excelente herramienta para fortalecer y promover las relaciones entre pares comunicativos; al mismo tiempo que se promueve la interiorización de conceptos, y a comprender el significado de ciertas palabras; cuando se asocian los sonidos con movimientos específicos.

2. Los juegos interactivos:

Los juegos interactivos, son juegos estructurados y predecibles, donde se construyen verdaderos intercambios significativos y se promueve una comunicación espontánea. Como lo recomienda Sussman (1999), la mejor forma de construir dichas dinámicas estructuradas, es observar los intereses de la persona con TEA; partiendo de ellos, se pueden generar ciertas rutinas preestablecidas, donde se explicita el rol de cada uno de los participantes del juego. Los juegos físicos, frecuentemente son utilizados para iniciar este tipo de interacciones, sin embargo también se pueden utilizar juguetes de causa efecto, artefactos tecnológicos como los computadores, entre muchos otros objetos. Jugar con la persona con TEA si es posible, pero para ello, es necesario romper con los esquemas tradicionales (jugar con muñecas, carros, etc.) y adaptar propiciar nuevas actividades lúdicas las cuales pueden llegar a ser mucho más divertidas.

3. La lectura compartida:

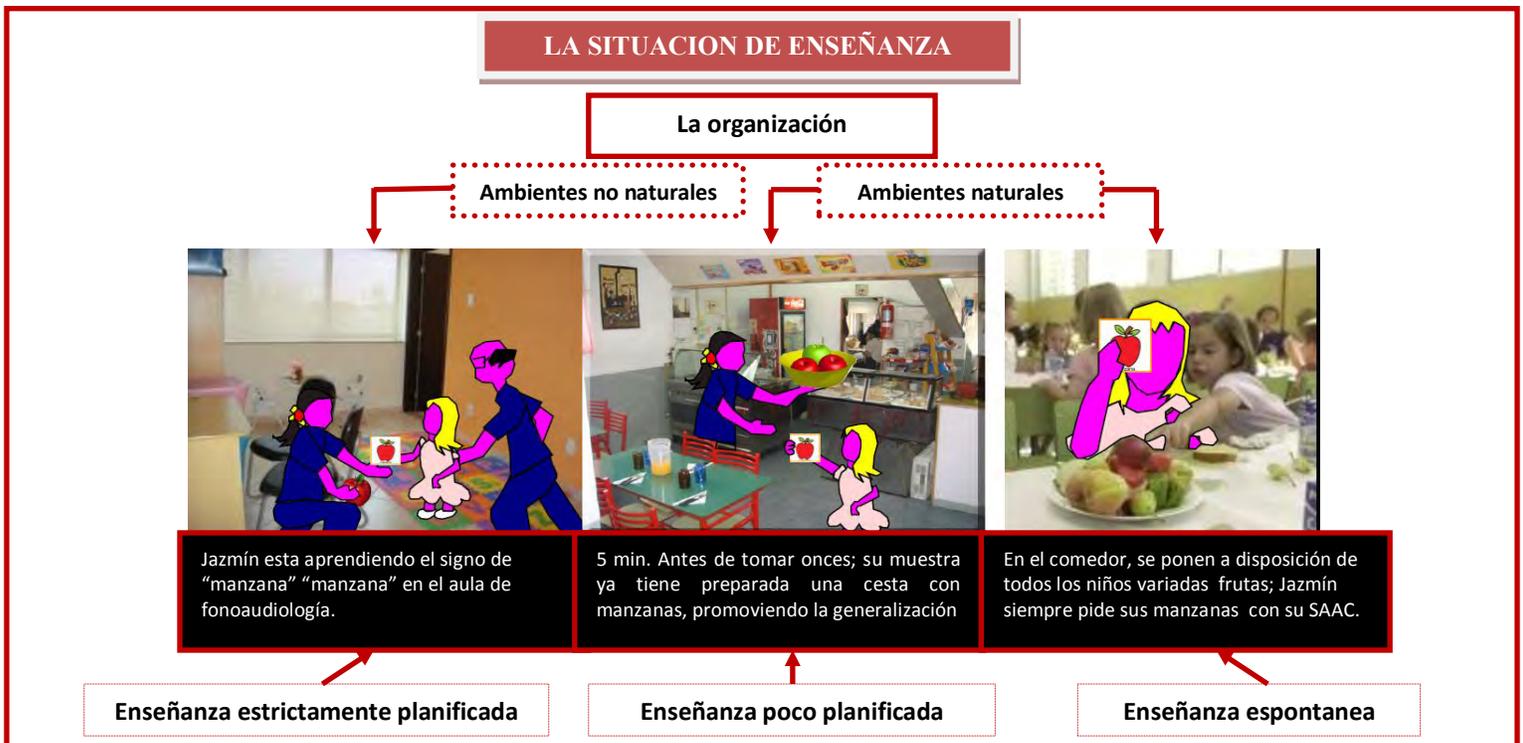
El estilo de procesamiento visual de la información, el cual es privilegiado por las personas con TEA; los orienta a interesarse a la gran mayoría, por los dibujos e imágenes que se presentan en revistas y libros. Por ello adaptar los cuentos al nivel comunicativo, lingüístico y cognitivo de estas personas; puede generar oportunidades muy valiosas para construir relaciones significativas. La lectura no puede ser encasillada solamente como una actividad académica; a través de la lectura compartida, se pueden estrechar los vínculos, y promover diversas habilidades comunicativas. Para que se puedan generar dinámicas interactivas, es necesario que el adulto

adapte los libros y desarrolle habilidades para leerlos de forma apropiada.

2.2.4.2.2 Estrategias de enseñanza para el desarrollo comunicativo

Uno de los principales objetivos de un programa de CAA, es promover las habilidades necesarias en el estudiante, para que pueda utilizar de forma **efectiva, espontanea y generalizable** su sistema de comunicación. Algunos sistemas de comunicación tales como el método PECS (Frost y Mundy (1994)) y el método de Habla Signada (Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980)) explicitan de forma detallada, la metodología de enseñanza de dichos sistemas; por ejemplo el método PECS, consta de 7 fases que van desde el intercambio físico de una sola imagen por un objeto hasta el desarrollo de habilidades lingüísticas más complejas. Sin embargo, como se menciono anteriormente, las personas con TEA presentan, un constructo de dificultades, las cuales complejizan de sobremanera el desarrollo de sus funciones comunicativas; en muchos casos es necesario adoptar una filosofía de “comunicación total” e implementar múltiples estrategias para favorecer el aprendizaje de signos y su uso cada vez mas funcional, generalizable y descontextualizado.

En este sentido, existen una serie de principios generales que orientan las metodologías de enseñanza de los signos; la gran mayoría de ellos, están mencionados, en la obra de von Tetzchner y Martinsen (1991) *-lectura obligada, para los equipos que pretenden enseñar CAA-*. A continuación se mencionan dichos principios y se proponen nuevas metodologías de enseñanza, que surgen de mi experiencia profesional y del campo de la educación en autismo:



Grafica XXXII: Elementos básicos de la situación de enseñanza de signos. Basado en von Tetzchner y Martinsen (1991)

ESTRATEGIAS PARA DESCUBRIR EL PODER DE LOS SIGNOS

La función instrumental de los signos

El objetivo principal de esta fase de enseñanza, es lograr que el niño descubra que a través de ciertas conductas específicas (entregarle la imagen a un adulto y/o realizar un signo manual) puede influir sobre la conducta del adulto; y puede obtener lo que desea.

Estrategias generales

VIGILAR –ESPERAR –REACCIONAR

El objetivo de esta estrategia es transformar actividades casuales de la persona en signos. Los adultos pueden identificar una conducta no comunicativa y que ocurre frecuentemente, y atribuirle un valor comunicativo. Por ejemplo; a Kimberly, le gusta hacer pequeños gritos en la noche para jugar con su voz: sus padres decidieron, que cada vez que los produzca, ellos correrán y le harán cosquillas. Ahora la niña, modula mejor sus gritos, y espera ansiosa la respuesta de sus padres para jugar a las cosquillas.

REACCIONAR A LA CONDUCTA HABITUAL

Esta estrategia se basa, en anticipar ciertas actividades usuales que realiza la persona frente a determinadas situaciones, y transformarlas en oportunidades de comunicación. Por ejemplo, A Fernando le encantan las revistas; siempre que van a donde su abuelo, el niño sale disparado al cajón donde están guardadas, “las desparrama” y las observa detenidamente. Como ya ha ocurrido muchas veces, en esta ocasión el padre lo anticipa, y cuando el niño corre hacia el cajón, el adulto lo detiene y le apoya para que realice el signo manual de “leer” o para que entregue la fotografía de revista; cuando ocurre esto de inmediato le permite el acceso a su cajón.

EL CUMPLIMIENTO DE DESEOS RELATIVOS A OBJETOS Y ACTIVIDADES

Esta estrategia, la cual es la más usual dentro de la enseñanza de los programas de CAA; consiste en crear situaciones que hagan muy probable que la persona desee un objeto o una actividad específica. Se espera hasta que el aprendiz muestre de una u otra forma, que desea algo, para que el adulto de inmediato le apoye para realizar el signo o entregar la fotografía y posteriormente cumplir su deseo.

CADENAS DE CONSTRUIR INTERRUMPIR

Esta estrategia consiste en crear una cadena de actos que gusten a la persona, y mas tarde interponer obstáculos a que estos actos puedan realizarse a menos que se preste ayuda. Por ejemplo Alonso esta aprendiendo a armar rompecabezas; cuando lo hace participan dos adultos, uno de ellos se ubica detrás del niño para ayudarlo en el armado, y el otro le suministra las fichas; de pronto se coloca una de las fichas fuera del alcance del niño; cuando el niño trata infructuosamente de alcanzarla, el adulto ubicado atrás le ayuda a configurar el signo de “ficha”, de inmediato el otro adulto le presta la ayuda necesaria.

APRENDIZAJE INCIDENTAL

No todas las situaciones de enseñanza pueden ser planificadas completamente. En muchas ocasiones el adulto debe estar muy atento, a las oportunidades que surgen de forma imprevista en algún momento del día. Por ejemplo Carlitos ya ha utilizado el signo de computador, para tener acceso a sus videos favoritos; sin embargo, de un momento a otro el computador se bloqueo, y el niño mira a el adulto que se encuentra cerca; de inmediato este le orienta para realizar el signo de ayuda, y le presta el apoyo para que el aprendiz pueda continuar con la actividad.

ESPERA ESTRUCTURADA

Para incrementar las posibilidades de que el aprendiz puede comunicarse de forma espontanea, los adultos van introduciendo, algunos lapsos de “espera” para permitir la reacción del niño. Es muy usual, que debido al estilo de pensamiento de las personas con TEA, se generen “rutinas muy rígidas de comunicación”. Por ejemplo, Mariana ya aprendió, que cada vez que quiere comer algo, coge de su dedo a su padre, lo lleva hasta la cocina y allí el le apoya para realizar el signo de comer. Gradualmente el adulto comienza a introducir esperas y no le apoya para realizar el signo inmediatamente, espera por lapsos de 10 segundos inicialmente, y promueve la habilidad de la niña para producir el signo sin ayuda.

ESTRATEGIAS PARA DESCUBRIR EL PODER DE LOS SIGNOS

La función instrumental de los signos

La función referencial y organizadora de los signos

El objetivo principal de esta fase de enseñanza, es lograr que la persona con TEA descubra que ciertos signos (manuales o pictográficos) se refieren a objetos y actividades específicas de su entorno y a que a través de ellos puede organizar su mundo

Estrategias generales

ESTRUCTURA GENERAL MARCADA POR SEÑALIZACIONES

Sobretudo durante los primeros años de vida, las personas con TEA pueden tener la impresión de vivir en un mundo caótico y sin sentido. El aprendiz debe desarrollar la capacidad, para anticipar los eventos y situaciones que ocurrirán en su día; es por ello que el pedagogo, debe utilizar la estrategia de generar rutinas fijas y anticiparlas a través de signos adaptados al nivel de abstracción de la persona. El proceso inicia con asociaciones simples entre ciertos signos y eventos específicos, concretos e inmediatos. Gradualmente las secuencias de signos se irán incrementando, y así misma el individuo tendrá una mayor autonomía en la selección y planificación de las actividades.

SEÑALIZACION INMEDIATA ANTES DE COMENZAR LA ACTIVIDAD

En esta estrategia, el pedagogo le muestra al aprendiz; inmediatamente antes de iniciar una actividad específica, el signo (pictográfico o visual) que la representa. Por ejemplo, Carlitos, siempre que termina de desayunar, se va con su padre al parque del barrio; esta ya es una rutina interiorizada, pero ahora, se comienza a establecer la relación entre el signo y la actividad.

CADENA DE SEÑALIZACIONES DE RUTINAS ESPECÍFICAS

Como el niño ya ha interiorizado la noción de que ciertos signos se refieren a ciertas actividades en concreto; el pedagogo puede comenzar a representar ciertas rutinas con cadenas de signos dispuestos en "agendas visuales". Estas cadenas pueden ser muy cortas, (inicialmente de tres actividades) y gradualmente ir incrementando el número de pasos.

PLANIFICACION DE ACTIVIDADES EN PERIODOS MÁS LARGOS DE TIEMPO

Como se trata de generar a través de los apoyos físicos, una estructura mental, que le permita al estudiante comprender su mundo y atribuirle sentido a sus actividades. Las agendas visuales deben trascender de la estructuración de actividades específicas a corto plazo, a la estructuración de los eventos más lejanos. Por ejemplo el pedagogo puede utilizar "horarios diarios"; donde se le anticipe al estudiante, la estructura general de su día, o también la anticipación de eventos futuros, tales como fechas especiales, cumpleaños o viajes; así mismo se debe propiciar, para que el estudiante tenga un control mayor sobre su propia vida, y pueda seleccionar sus actividades a futuro.

PLANIFICACION PROPIA DE LAS AGENDAS VISUALES

En un comienzo, es el pedagogo el encargado de proponer la estructura de actividades de una rutina específica; paulatinamente el estudiante comprenderá el significado y la dinámica de construir una agenda visual y podrá desarrollar la habilidad para escoger y planificar de forma autónoma sus propias actividades. El pedagogo debe generar los espacios y disponer de los apoyos necesarios (el SAAC) para que la persona con TEA pueda elegir. Por ejemplo cuando se esta construyendo la agenda visual de actividades en clase: el maestro propone trabajar inicialmente "rasgado", la siguiente casilla la deja en blanco, y le pregunta al niño "¿Qué quieres hacer después?" con el fin de que el estudiante seleccione su actividad preferida.

ESTRATEGIAS PARA DESCUBRIR EL PODER DE LOS SIGNOS

La función instrumental de los signos

La función referencial y organizadora de los signos

La función temporo espacial de los signos

El objetivo principal de esta fase de enseñanza, es lograr que la persona con TEA descubra que los signos se pueden referir a conceptos más abstractos como el tiempo y el espacio.

Estrategias generales

GENERACION DE "RUTINAS DE SALUDO"

Las "rutinas de saludo"; constituyen estrategias optimas para potenciar las habilidades sociales del aprendiz, a su vez que se fortalece la interiorización de conceptos espaciales y temporales. Por ejemplo, Mario siempre que llega a su colegio, tiene que agarrar su fotografía, debe saludar a sus compañeros y profesores y debe ubicar su foto: en un apoyo físico donde están representados a través de fotografías los diferentes entornos físicos. En el caso de que un estudiante llegase a faltar a clase, la maestra orienta a los niños, para que coloquen la fotografía de su compañero, encima de la fotografía que representa "casa" o "medico" (si es que esta enfermo). Así mismo en dichas rutinas, la maestra selecciona un signo que representa el día de la semana, el momento del día y el tipo de clima que esta haciendo.



JUEGOS DE ESCONDIDAS Y GENERACION DE PLANOS PICTOGRAFICOS

El pedagogo, puede generar diferentes dinámicas de juego: por ejemplo utilizar diferentes objetos u alimentos, que sean muy deseados para el aprendiz. Luego, los puede colocar en diversas partes de la casa o el colegio. Posteriormente le mostrara la fotografía del lugar específico, donde puede encontrar dichos objetos. En la medida en que el estudiante comprenda la dinámica de la actividad, el pedagogo, puede ir aumentando el grado de abstracción de las señalizaciones. También resulta muy conveniente, utilizar signos gráficos y lectoescritos para demarcar los diferentes lugares; cuando estos existan, el educador, puede generar planos pictográficos para indicarle al estudiante donde puede desplazarse.

DIFERENCIACIÓN ENTRE ACCIONES Y LUGARES

Muchas personas usuarias de los SAAC presentan grandes dificultades para diferenciar una actividad o un verbo, con el lugar donde se realiza. Por ejemplo un niño con TEA, puede categorizar en un mismo concepto "parque", todas las actividades que puede realizar en él; es decir, para el aprendiz "parque", significa: correr, caminar en el pasto, saltar, montar en los juegos, etc. En este caso todas estas actividades, quedan limitadas a un único concepto (el lugar), y el individuo tendrá grandes dificultades para desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas más complejas. Es por ello necesario implementar estrategias específicas para la interiorización apropiada de dichos conceptos, tal como se evidencia en el siguiente ejemplo:



Juanma tiene un tablero de comunicación, en donde puede escoger las actividades que mas le gustan.



Cada vez que selecciona una actividad; se despliegan las opciones de los posibles lugares donde puede realizarla



El aprendiz puede estructurar su mensaje diferenciando la actividad y el lugar donde quiere dirigirse.

ESTRATEGIAS PARA DESCUBRIR EL PODER DE LOS SIGNOS

La función instrumental de los signos

La función referencial y organizadora de los signos

La función temporo espacial de los signos

Despertando nuevos intereses interiorizando nuevos signos

El objetivo principal de esta fase de enseñanza, es lograr que la persona con TEA pueda participar en nuevas actividades, despertar nuevos intereses y por lo tanto ampliar su vocabulario lingüístico.

Estrategias generales

EXPLICITACION DE LOS INTERESES REPETITIVOS

Debido al estilo de pensamiento particular de los estudiantes con TEA; estas personas tienden a repetir de forma inflexible en sus rutinas una serie de actividades específicas. Por ejemplo, Gabriel siempre en su tiempo libre, escoge la actividad de escuchar música: cuando realiza esta actividad tiende a repetir en el mismo orden, ciertas canciones que son sus predilectas; cuando las personas de su entorno, le exigen que cambie su selección, El joven tiende a angustiarse y no comprende el sentido de la prohibición; esta coraza no le permite conocer nuevas canciones, y tampoco le permite realizar nuevas actividades funcionales en su tiempo libre. En este tipo de casos, resulta fundamental, que el pedagogo a través de los apoyos de CAA, le explicita a la persona, que esta realizando exactamente la misma actividad todos los días. El educador puede utilizar listas de registro, en donde se escriba la fecha y el nombre de la canción que escogió la persona; y posteriormente mostrarle dichos registros al individuo, como punto de referencia para no caer en la inflexibilidad. Así mismo se pueden generar listas de registro acerca de momentos específicos del día; por ejemplo el educador puede realizar una diapositiva de power point y titularla "TIEMPO LIBRE", cuando el estudiante escoja una actividad, esta se representara a través del signo que estén manejando y se colocara la fecha específica; al día siguiente, en su tablero de comunicación, la elección de esta actividad no será permitida.

MUSICA DE GABRIEL	
 ESCUCHAR MUSICA	LUNES MARTES MIÉRCOLES JUEVES VIERNES SÁBADO DOMINGO

En esta lista de registro, Gabriel puede ser consciente del tipo de canciones que escucho previamente. Gradualmente, el educador debe potenciar su habilidad para incluir nuevas canciones en sus rutinas.

El pedagogo constantemente esta proponiendo nuevas actividades. Los nuevos conceptos quedan a disposición del aprendiz en su banco de vocabulario

PARTICIPACION DEL ESTUDIANTE EN NUEVAS ACTIVIDADES MOTIVADORAS

De nada servirá permitirle al estudiante participar de nuevas actividades, si la persona no se siente motivada para hacerlo. Por lo tanto el equipo pedagógico, tiene que ser muy creativo y recursivo, para generar nuevas oportunidades de participación; una estrategia muy útil, es que dentro de la rutina semanal de actividades de un estudiante, el pedagogo seleccione un día, en el cual siempre se tenga que realizar una actividad nueva: cada una de estas actividades será representada a través de un signo correspondiente, y se ubicara en un banco de vocabulario creado previamente (se puede realizar una diapositiva, y colocar en ella todas las imágenes que representen los intereses de una persona, anexando gradualmente las representaciones de las actividades nuevas); en este caso, por mes, el aprendiz participara de 4 actividades nuevas, 4 conceptos nuevos. Es posible que espontáneamente en su tiempo libre, decida participar de alguna de estas actividades.



ESTRATEGIAS PARA DESCUBRIR EL PODER DE LOS SIGNOS

La función instrumental de los signos

La función referencial y organizadora de los signos

La función temporo espacial de los signos

Despertando nuevos intereses interiorizando nuevos signos

Los signos y su función descriptiva

DESCRIPCION DE IMÁGENES

Para que la persona con TEA, pueda describir a través de un código lingüístico, las diferentes características de una imagen; debe interiorizar en primer lugar, un esquema morfosintáctico que le permita construir de forma adecuada las oraciones; y en segundo lugar, debe poseer un vocabulario suficiente, el cual le permita nominar cada una de las propiedades de la imagen. Para cumplir con este objetivo, se pueden generar estrategias similares a las siguientes:

El pedagogo muestra una imagen clara, sin muchos distractores. En la parte inferior de la misma, se encuentra un espacio, donde el estudiante puede construir su oración.



Cada categoría morfosintáctica; posee un código de color, el cual orienta al estudiante para buscar el concepto en su libro de vocabulario.

VOCABULARIO	
SUSTANTIVOS	Yellow
VERBOS	Green
LUGARES	Red
ADJETIVOS	Blue

El estudiante busca la categoría en su vocabulario, y selecciona el concepto que mejor represente la imagen.



El estudiante completa la descripción. Gradualmente se irán retirando los apoyos visuales. Así mismo se irán introduciendo variaciones a las estructuras morfosintácticas enseñadas, con el fin de promover la flexibilidad.



El objetivo principal de esta fase de enseñanza, es lograr que la persona con TEA descubra que a través de los signos puede describir y nominar las diferentes propiedades del entorno

Estrategias generales

Se puede utilizar un organizador mensual; el cual tenga casillas grandes en cada día para permitir, que quede espacio suficiente para elaborar los dibujos



DESCRIPCION DE ACTIVIDADES PROPIAS

Como el objetivo esencial, es trasladar las habilidades descriptivas a un plano funcional de la comunicación; el educador, debe generar estrategias, para que el aprendiz con TEA, pueda utilizar este tipo de habilidades, para narrar y describir eventos pasados que hayan ocurrido en su rutina. Para ello se pueden utilizar estrategias similares a las mencionadas en la estrategia anterior, pero en esta ocasión se incluirán fotografías reales del aprendiz realizando las actividades.

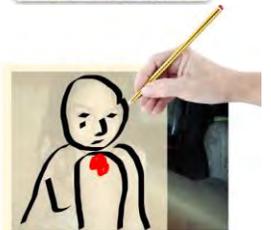
Al final de la jornada se puede dejar un espacio para la actividad ¿que hice hoy?, en donde los padres y su hijo, construyan las oraciones que representes los hechos relevantes del día del usuario.

No solamente se pueden narrar dichos eventos a través de oraciones pictográficas, también se debe potenciar la habilidad del estudiante, para representar dichos sucesos a través del dibujo, para ello se puede seguir metodologías como la siguiente:

De las fotografías que se tomen durante el día, se seleccionara aquella, que represente el hecho más importante o inusual del día del aprendiz. Por ejemplo una caída:



Utilizando papel calcante y con el apoyo necesario del adulto; el aprendiz pueda "calcar" la silueta de la fotografía.



Luego de realizar el dibujo, se puede escribir en la parte inferior la frase que la representa, y posteriormente se puede pegar en la casilla correspondiente del día del organizador.



ESTRATEGIAS PARA DESCUBRIR EL PODER DE LOS SIGNOS

La función instrumental de los signos

La función referencial y organizadora de los signos

La función temporo espacial de los signos

Despertando nuevos intereses interiorizando nuevos signos

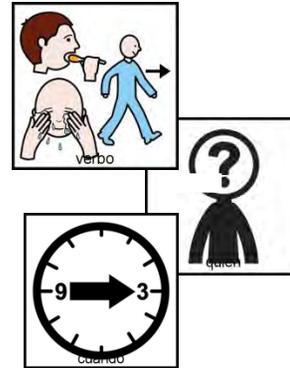
Los signos y su función descriptiva

Los signos y su función heurística

COMPRESION DE PREGUNTAS TIPO (Q)

La comprensión y posterior producción de preguntas sencillas del tipo Q (¿quién, dónde, qué hace, cuándo y porque?) constituye el desarrollo de una función lingüística compleja. Solicitar y brindar información por medio de este tipo de preguntas, abre las puertas para que el estudiante con TEA, aprenda a utilizar los signos lingüísticos, como herramientas para cambiar el mundo mental y no solamente el mundo físico:

Para su desarrollo, el profesional puede generar diversos juegos y actividades en donde se promueva la comprensión de este tipo de preguntas. Es importante resaltar, que las personas con TEA, pueden presentar grandes dificultades para comprender el sentido de las preguntas, para ello es necesario utilizar apoyos visuales que complementen los mensajes verbales:



Se puede elaborar un álbum con fotos de personas conocidas para el niño y el adulto le preguntará: ¿quién es?. Ante fotos de personas realizando acciones se le preguntará al niño ¿qué hace?

Se pueden seleccionar diferentes dibujos en láminas. Se colocará una lámina en la pared o en la mesa cubierta por una cortinilla. Se irá desplegando poco a poco la cortinilla y se le preguntará al niño ¿qué es?, cuando el niño reconozca el dibujo y responda a la pregunta, entonces se le enseñará la lámina entera.

Por medio de cuentos y láminas en las que hay diferentes personajes realizando acciones diferentes, el profesional puede preguntar al niño ¿quién está comiendo? buscando la respuesta del aprendiz. En los primeros ensayos es importante plantearle oraciones con estructura de Sujeto + Verbo (por ejemplo, mamá nada, papá limpia, la niña bebe).

Se pueden introducir en un saco diferentes objetos; cada vez que el aprendiz saque uno, el educador pregunta "¿qué es?" y el niño contestará usando su SAAC.

El objetivo principal de esta fase de enseñanza, es lograr que la persona con TEA descubra que a través de los signos puede generar cambios en el mundo mental propio e impersonal; puede solicitar y ofrecer información.

Estrategias generales

ELICITACION PARA LA PRODUCCION DE PREGUNTAS TIPO (Q)

Muchas personas con TEA, al no desarrollar la habilidad para solicitar información; asumen una posición pasiva dentro de su entorno, y solo reaccionan ante las situaciones que ocurren en él. A través del uso de agendas visuales y demás apoyos visuales que facilitan la anticipación, las personas con esta condición aprenden a prever los cambios que ocurren en un día: sin embargo, no todas las actividades y acontecimientos de un día, se pueden anticipar; pueden existir cambios de último minuto, y si el individuo no posee esta herramienta comunicativa, estar condenado siempre a "esperar" en silencio. Es por ello fundamental, que el pedagogo introduzca ciertas variaciones o esperas estructuradas dentro de las rutinas del usuario, para que este aprenda a solicitar información, acerca de los eventos que más le interesan: por ejemplo, Jairito, siempre espera con ansias que su profesora de danzas, llegue a las 5:00 en punto para llevarlo al conservatorio. Cuando su maestra se retrasa en su llegada, Jairito se angustia muchísimo, y solo mira a su madre para que le indique, si ella viene o no. Estas oportunidades son preciosas, para que el adulto le ayude a modelar la realización de la pregunta a través de su SAAC: ¿Yenny viene hoy?, y obtener la información que le genere tranquilidad.

ESTRATEGIAS PARA DESCUBRIR EL PODER DE LOS

La función instrumental de los signos

La función referencial y organizadora de los signos

La función temporo espacial de los signos

Despertando nuevos intereses interiorizando nuevos signos

Los signos y su función descriptiva

Los signos y su función heurística

Los signos y su función para comprender y comunicar emociones y creencias

NIVEL 5

En este nivel se enseña al estudiante a asociar un deseo + una creencia con una emoción específica. La persona aprende, que dependiendo de las creencias o deseos de una persona se desencadenan diferentes emociones.

NIVEL 4

En este nivel, se enseña la relación entre "deseo" y "emoción". A través de historias presentadas en viñetas, el estudiante debe comprender que el cumplimiento o no, de los deseos de ciertas personas, desencadena emociones de tristeza o felicidad.

NIVEL 3

Se enseña a los aprendices a comprender que pueden aparecer ciertas emociones frente a ciertas situaciones específicas. A través de las "historias emocionales"; los aprendices pueden establecer relaciones de causa – efecto.

NIVEL 2

Se enseña a los aprendices a relacionar los dibujos lineales que representan las expresiones faciales de: Felicidad, tristeza, ira y miedo. Con los signos específicos que los representan.

NIVEL 1

Se enseña a los aprendices a relacionar las fotografías reales de las expresiones faciales de: Felicidad, tristeza, ira y miedo. Con los signos específicos que los representan.

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSION DE EMOCIONES

El objetivo principal de esta fase de enseñanza, es lograr que la persona con TEA descubra que a través de los signos se pueden representar estados internos; emociones y creencias.

Estrategias generales

Siguiendo el proceso de investigación propuesto por Barón – Cohen et.al (1997); la enseñanza de las competencias de comprensión de emociones, creencias y habilidades de ficción se genera a través de 5 niveles de enseñanza:

NIVEL 5

Se proporciona una enseñanza acerca de las falsas creencias propias o ajenas.

El estudiante aprende, que si ocurren cambios acerca de ciertos eventos, sin que los pueda ver el personaje; este tendrá una creencia equivocada acerca de lo que no sabe.

NIVEL 4

Se enseña a los estudiantes a utilizar la relación entre ver y saber para predecir la acción de un personaje. Por ejemplo, si un personaje, sabe que su juguete favorito esta en una caja X; cuando tenga la oportunidad de buscar su juguete entre 2 cajas se dirigirá hacia esa caja específica.

NIVEL 3

Enseñanza de capacidades, que le permiten al estudiante comprender que: "las personas solo saben las cosas que ven. Si no ven algo, no lo saben".

Se utilizan historias donde el aprendiz, predice lo que un sujeto sabe, según lo que ha visto.

NIVEL 2

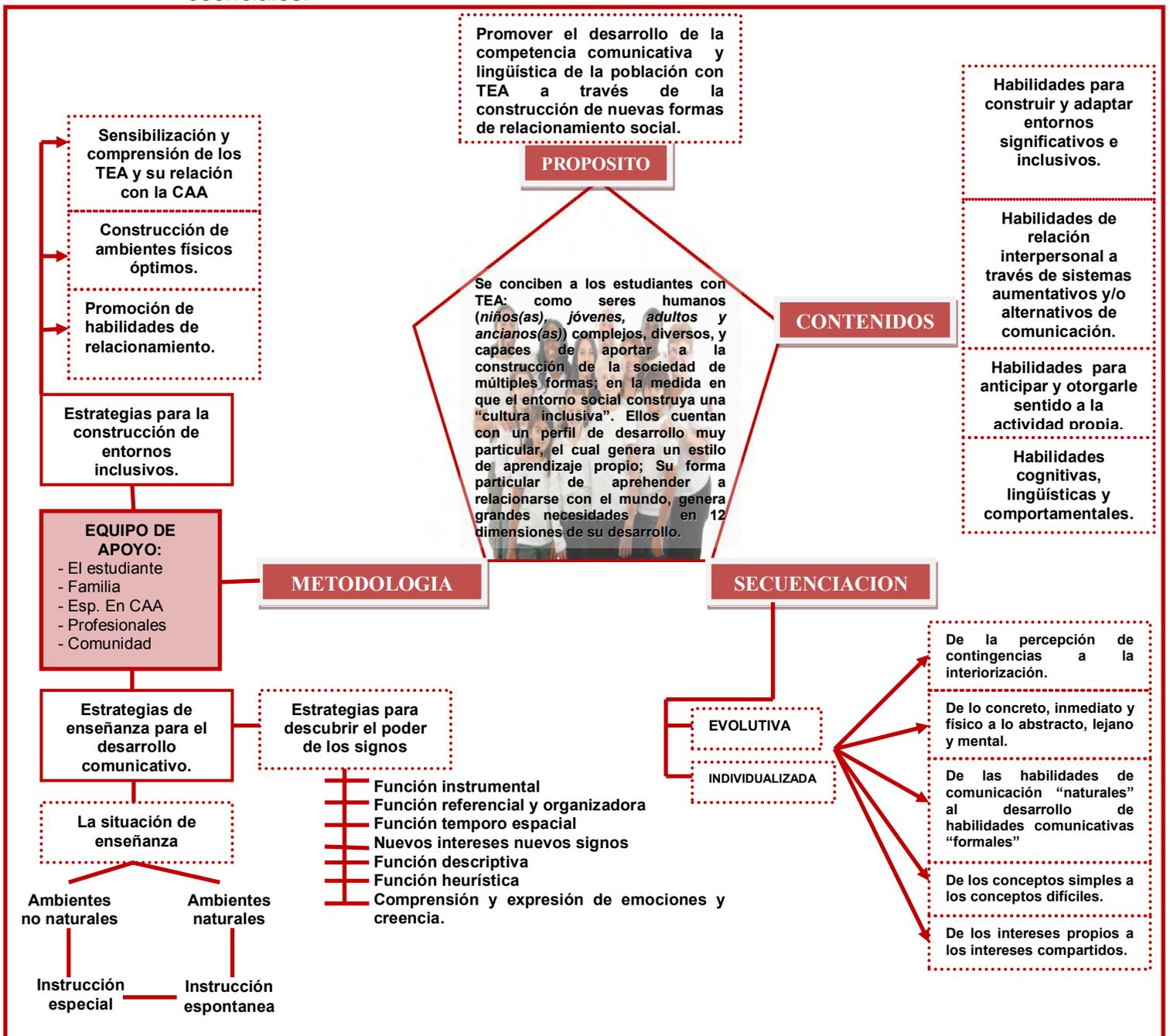
Enseñanza de capacidades complejas de adopción de perspectivas. El principio esencial es que: "las personas pueden ver las mismas cosas de distinta forma". Por ejemplo una misma imagen se puede ver al derecho o al revés según la posición.

NIVEL 1

Enseñanza de capacidades simples de adopción de perspectivas. Se promueven las habilidades necesarias, para que el estudiante diferencie, que las personas pueden ver distintas cosas dependiendo de la orientación de su mirada.

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSION DE CREENCIAS

Construir “nuevas formas de relación” entre las personas con TEA y los miembros de la sociedad: requiere de la implementación de toda una serie de acciones educativas diversas, dirigidas de forma directa al estudiante, pero también a las personas de su entorno social. En el actual apartado, solo se mencionaron de manera general, algunas estrategias que se consideran trascendentales a la hora de adelantar este tipo de programas educativos. El universo de la CAA es tan amplio y su uso tan diverso; que los equipos pedagógicos pueden generar día a día nuevas propuestas, las cuales enriquecerán el constructo teórico práctico de un campo de acción educativo tan promisorio. Recapitulando, la metodología de los programas de CAA dirigidos a la población con TEA tendría los siguientes componentes esenciales:



Grafica XXXIII: Principios básicos que orientan la metodología de enseñanza de los programas pedagógicos de CAA dirigidos a la población con TEA

2.2.5 Evaluación

“Evaluar”, constituye una acción pedagógica fundamental, dentro de los programas educativos de CAA. Su importancia radica, en que este proceso cumple tres funciones esenciales:

1. A través de una **evaluación inicial y diagnóstica**; se conoce de forma integral al estudiante, a quien va dirigido el programa educativo de CAA; brindando la información suficiente, para generar un programa educativo individualizado, que responda a las potencialidades y necesidades específicas de la persona y su entorno social. “Conocer de forma integral”, no consiste únicamente, en recoger información acerca del grado de desarrollo de sus competencias multidimensionales; un programa comprometido y orientado a mejorar “la calidad de vida” del individuo y su familia, exige, obtener información, acerca de la **historia personal y familiar** del estudiante.
2. A través de la evaluación **procesual**: se evalúa el programa de enseñanza, durante su ejecución. Las estrategias pedagógicas, planificadas por el equipo pedagógico y las cuales buscan cumplir una serie de objetivos específicos, requieren, necesariamente, ser valoradas durante su puesta en marcha; no siempre las decisiones tomadas fueron las correctas o las más indicadas. Existen toda una serie de factores intrínsecos y contextuales, los cuales pueden afectar el desarrollo del programa de enseñanza.
3. A través de la evaluación **“sumativa”**: se valora el impacto que ha tenido el programa de enseñanza en la calidad de vida del aprendiz y su familia. Se valora si los objetivos del programa se cumplieron, y como se pueden fortalecer los programas futuros.

Tal y como se ha sugerido a lo largo del proyecto investigativo; un estilo tan propio y particular de aprendizaje, como el que demuestra la población con TEA, requiere de instrumentos y estrategias “diferentes” de evaluación; a continuación se abordan cada una de las fases del proceso de “evaluación continua” que se genera en los programas de CAA.

2.2.5.1 *La evaluación inicial y diagnóstica*

De forma general, se podría decir que la evaluación inicial; es un proceso pedagógico especializado, en donde a través de una serie de instrumentos cualitativos y cuantitativos; el equipo educativo, reconoce y establece: “El grado de desarrollo de la dimensión comunicativa y lingüística de una

persona, y como este desarrollo esta afectando su calidad de vida y la relación con su entorno sociocultural”.

Como todos los seres humanos, son seres integrales y multidimensionales; el pedagogo tiene que establecer una clara relación, entre las dimensiones comunicativas y lingüísticas, con el resto de dimensiones del desarrollo. Las personas con TEA presentan alteraciones multidimensionales sumamente heterogéneas, las cuales generan perfiles muy diversos; el pedagogo, debe reconocer el perfil de aprendizaje propio de la persona y detectar cuales son sus necesidades prioritarias.

Así mismo, la comunicación y las relaciones sociales, son procesos “recíprocos”, por lo tanto resulta imprescindible valorar, la “calidad” y “tipo” de relación que se ha construido entre la persona con TEA, su familia y su entorno sociocultural. No se puede perder de vista, que los objetivos de los programas de CAA en ultimas, buscan contribuir a mejorar la calidad de vida de la persona, promoviendo y fortaleciendo su competencia comunicativa; por lo tanto se hace necesario, generar instrumentos que puedan valorar las dimensiones “de la calidad de vida” (Schalock (2003)) en esta población, antes de iniciar el programa educativo.

Desde esta perspectiva, la evaluación inicial deberá permitir tomar decisiones sobre los siguientes aspectos (Torres Montreal, et.al. 2001):

- La elección de un sistema de comunicación (SAAC) con ayuda, sin ayuda, o de ambos, o del método que facilite la comunicación.
- El proceso de intervención necesario para la enseñanza del sistema elegido.
- Las estrategias de educación específicas dirigidas al entorno familiar y social de la persona.
- La selección del vocabulario inicial.
- La selección de los apoyos necesarios (personales, físicos, etc.).

Teniendo en cuenta estos objetivos; en la actual propuesta pedagógica, la evaluación inicial esta compuesta por los siguientes elementos:

1. FICHA DE IDENTIDAD:

El primer paso, debe ser construir la ficha de identidad del estudiante; aquí a través de un formato de entrevista, el pedagogo debe recoger los datos de identificación de la persona evaluada.

2. LA HISTORIA PERSONAL:

Para reconstruir la historia personal del evaluado, el pedagogo puede utilizar 2 instrumentos de evaluación: el primero la “entrevista” dirigida a padres y/o cuidadores y el segundo la revisión de la historia clínica y educativa del evaluado. A través de estos instrumentos, se debe recolectar la información pertinente a:

2.1 Las circunstancias que rodearon su periodo de gestación: información referida a los antecedentes prenatales, y a todas aquellas circunstancias familiares y sociales que rodearon esta etapa de la vida.

2.2 Las condiciones de su nacimiento: se recogen de manera muy concreta los antecedentes perinatales.

2.3 La historia de su desarrollo: Información referida, a la forma como ha transcurrido el desarrollo de la persona, en 4 áreas fundamentales:

2.3.1 Desarrollo motor

2.3.2 Desarrollo del lenguaje

2.3.3 Bienestar físico

2.3.4 Desarrollo socioemocional

2.4 Los TEA y el impacto en su vida personal y familiar:

2.4.1 Momento de aparición y detección del trastorno

2.4.2 Las características propias de los primeros años después del diagnóstico

2.4.3 Las reacciones de las personas del entorno y las respuestas de afrontamiento a la condición.

2.5 La historia educativa

2.5.1 Instituciones y metodologías de educación utilizadas

2.5.2 Resultados obtenidos; detección de beneficios y dificultades de dichos programas

3. PERFIL DE APRENDIZAJE: DETECCIÓN DE COMPETENCIAS Y NECESIDADES MULTIDIMENSIONALES

En este apartado se realiza un proceso de valoración, de las diferentes dimensiones del desarrollo propias de la persona evaluada.

Para ello se pueden utilizar los siguientes instrumentos:

- Inventario del Espectro autista (Riviere): Permite determinar el grado de afectación multidimensional de los TEA en el desarrollo de la persona.
- Escalas cualitativas y/o cuantitativas, que permitan detectar las habilidades desarrolladas, las habilidades emergentes y las competencias no desarrolladas en cada una de las

dimensiones del proceso evolutivo (imitación, percepción, cognición, motricidad, habilidades adaptativas, etc.)

- 3.1** Grado de afectación en las dimensiones del desarrollo a causa del TEA
- 3.2** Habilidades desarrolladas, emergentes, y no desarrolladas en las dimensiones evolutivas que permiten el aprendizaje:
 - 3.2.1** Cognición verbal /pre verbal
 - 3.2.2** Lenguaje expresivo
 - 3.2.3** Lenguaje receptivo
 - 3.2.4** Imitación viso manual
 - 3.2.5** Motricidad fina
 - 3.2.6** Motricidad gruesa
 - 3.2.7** Expresión afectiva
 - 3.2.8** Reciprocidad social
 - 3.2.9** Auto cuidado
 - 3.2.10** Conductas adaptativas
- 3.3.** Perfil de aprendizaje

4. PERFIL COMUNICATIVO

En este apartado, el pedagogo debe recoger la información específica, que le permita construir un perfil comunicativo del estudiante; detectando las características de su lenguaje, la forma como lo pone al servicio de los procesos comunicativos, las situaciones bajo las cuales la persona se comunica, el grado de espontaneidad y generalización de sus intercambios comunicativos, etc. Para cumplir con este objetivo, el pedagogo puede utilizar como instrumentos de evaluación, escalas cualitativas.

- 4.1** Rutina de la persona
- 4.2** ¿Cómo se comunica la persona?
 - 4.2.1** Que tipo de signos utiliza
 - 4.2.2** Cuales son las características de sus intercambios comunicativos
 - 4.2.2.1** Nivel de espontaneidad
 - 4.2.2.2** Nivel de efectividad (inteligibilidad)
- 4.3** ¿Cuándo y para qué se comunica la persona?
 - 4.3.1** En que situaciones se comunica
 - 4.3.2** En que situación no suele comunicarse
 - 4.3.3** Con que tipo de personas se comunica
 - 4.3.4** Cuales son los intereses principales de la persona
 - 4.3.5** Funciones lingüísticas desarrolladas
- 4.4** Etapa comunicativa

5. VIDA EN COMUNIDAD

En este apartado, el pedagogo recoge toda la información concerniente, a la relación que ha construido la persona con TEA y su entorno familiar y sociocultural,. Para ello utilizara escalas de valoración cualitativa y descriptivas; las cuales le permitan conocer cuales son las características propias de su entorno sociocultural, el grado de participación que tiene en su comunidad y el tipo de relaciones construías con las personas de su entorno.

5.1 Características propias de la familia

5.1.1 Miembros que componen el núcleo familiar

5.1.2 Condiciones socioeconómicas

5.1.3 Roles de los miembros de la familia

5.1.4 Dinámica familiar

5.1.5 Detección de estilos comunicativos de los miembros de la familia

5.2 Características del entorno social

5.2.1 Condiciones socioeconómicas de la comunidad

5.2.2 Acceso a redes de apoyo

5.3 Mapa de relaciones de las persona con TEA

5.4 Mapa de lugares y mecanismos de participación de la persona con TEA

6. CALIDAD DE VIDA ACTUAL

La evaluación inicial, a través de los 5 subprocesos que la componen, suministra la información necesaria al equipo pedagógico para establecer de forma cualitativa, cual es el “nivel de calidad de vida” actual, de la persona con TEA. La **Calidad de vida**, de una persona puede ser valorada de forma cualitativa y cuantitativa a través de diversos mecanismos de evaluación; solo basta revisar las escalas de Verdugo y Schalock (2007). “Su medición hace referencia al grado en que las personas tienen experiencias vitales que valoran, refleja las dimensiones que contribuyen a una vida plena e interconectada, tiene en cuenta el contexto de los ambientes físico, social y cultural que son importantes para las personas, e incluye tanto experiencias humanas comunes como experiencias vitales únicas” (Verdugo, Schalock, Keith y Stancliffe, 2005).

Como el objetivo, de los programas de CAA, es contribuir a mejorar la calidad de vida de la persona con TEA. Se necesitan establecer criterios específicos, que permitan medir, si estos programas educativos, verdaderamente están teniendo un impacto favorable en cada una de estas dimensiones. Es por ello que la evaluación inicial, culminara con la

descripción cualitativa de nivel actual de calidad de vida de la persona en relación con las competencias comunicativas.

6.1 Bienestar emocional

- 6.1.1 Descripción del estado de ánimo de la persona en los diferentes contextos donde se encuentra inmerso.
- 6.1.2 Valoración del grado de estrés, niveles de ansiedad
- 6.1.3 Competencias para comprender y comunicar sus propias emociones
- 6.1.4 Descripción de los problemas de comportamiento en relación con sus dificultades comunicativas
- 6.1.5 Grado de motivación para realizar las actividades

6.2 Relaciones interpersonales

- 6.2.1 Actividades compartidas y significativas con otras personas
- 6.2.2 Relación con los miembros de su familia
- 6.2.3 Relación con pares comunicativos
- 6.2.4 Comprensión y expresión afectiva

6.3 Bienestar material

- 6.3.1 Apoyos físicos y personales, con los que cuenta para comunicarse.
- 6.3.2 Adaptación de los entornos a sus necesidades específicas

6.4 Bienestar físico

- 6.4.1 Capacidad para comunicar su estado de salud
- 6.4.2 Capacidad para cuidar su propia salud (hábitos de auto cuidado)
- 6.4.3 Presencia de conductas que ponen en riesgo su salud

6.5 Autodeterminación

- 6.5.1 Capacidad de elección
- 6.5.2 Capacidades para utilizar y aprovechar su tiempo libre
- 6.5.3 Capacidad para organizar su tiempo y controlar su vida personal
- 6.5.4 Capacidad para realizar planes a futuro
- 6.5.5 Capacidad para auto regular la propia conducta

6.6 Inclusión social

- 6.6.1 Participación en entornos comunitarios
- 6.6.2 Acceso a los apoyos necesarios para participar en actividades comunitarias
- 6.6.3 Comportamientos de rechazo y/o discriminación social por parte de las personas de la comunidad

6.7 Desarrollo personal

- 6.7.1** Capacidad para enfrentar situaciones nuevas
- 6.7.2** Acceso a nuevas tecnologías
- 6.7.3** Desarrollo de habilidades con las estrategias actuales de enseñanza.
- 6.7.4** Responsabilidades y deberes con su familia y comunidad
- 6.7.5** Habilidad de resolución de problemas cotidianos

6.8 Derechos

- 6.8.1** Trato igualitario
- 6.8.2** Derecho a la intimidad
- 6.8.3** Derecho a la propiedad de sus posesiones
- 6.8.4** Capacidad para hacer respetar sus derechos y su integridad

2.2.5.2 La evaluación procesual

Por medio de la evaluación procesual, se recaba información acerca del progreso que se haya producido en relación con los objetivos planteados y a las estrategias de enseñanza que se vienen implementando. Para poder evaluar el ¿cómo vamos?: en un proceso de enseñanza de CAA, el equipo pedagógico puede utilizar diversas estrategias:

- 1. Reuniones periódicas del equipo de apoyo:** A través del coordinador del equipo pedagógico; periódicamente se deben establecer reuniones presenciales, en donde asistan los miembros de la familia, la persona con TEA (cuando sea posible), y el grupo de profesionales; allí se debe debatir los avances, y las dificultades que se vienen presentando dentro de la implementación del programa educativo. Cada una de estas reuniones debe ser registrada a través de actas, y resulta fundamental explicitar las responsabilidades adquiridas por cada uno de los miembros del equipo de apoyo.
- 2. Elaboración y seguimiento de tablas de registro:** La utilización de registros que se llenan de forma diaria o semanalmente, por los diferentes miembros del equipo de apoyo y los cuales son revisados periódicamente; constituyen herramientas fundamentales para obtener muestras objetivas y fidedignas de los avances y dificultades en el proceso de enseñanza.

Por ejemplo a través de ellos se puede valorar: que tipo de habilidades comunicativas ha desarrollado el aprendiz, a lo largo del proceso de enseñanza; el tipo de signos aprendidos, las situaciones comunicativas donde se producen, los interlocutores con los que frecuentemente se comunica y aquellos con los que no, y la función comunicativa de dichos signos.

En el caso de los usuarios de los sistemas de comunicación con ayuda, estas personas requieren del empleo de una serie de apoyos tecnológicos de baja, media o alta tecnología, los cuales tiene que adaptarse a las capacidades y necesidades específicas del aprendiz. Para escoger entre uno u otro sistema de comunicación, los educadores, deben basarse en el principio de “costo y beneficio”; es decir, que tanto se tiene que esforzar la persona para producir sus intercambios comunicativos, y que tan efectivo esta siendo el sistema de comunicación para promover la competencia comunicativa del usuario. Por lo tanto resulta fundamental elaborar tablas de registro las cuales permitan valorar criterios tales como: accesibilidad, velocidad, esfuerzo, costo económico, etc. Para elaborar las tablas de registro se pueden utilizar protocolos de evaluación, tales como los formatos de comunicación (Kollinzas 1984); o los protocolos de la evaluación ecológica planteados por (Acevedo y Margarida). Veamos algunos ejemplos:

- Registro diario:

REGISTRO DIARIO DE COMUNICACION			
NOMBRE: XXXXXXXX		SAAC: Lenguaje lectoescrito	
Edad: 14 años		Apoyo físico: iPhone	
Coordinador del programa: Francisco Paredes			
Fecha: 7 de noviembre			
Siglas: Comunicación verbal (CV)- Comunicación no verbal (CNV)- Comunicación a través del SAAC (CS)			
PRODUCCIONES COMUNICATIVAS ESPONTANEAS	PRODUCCIONES COMUNICATIVAS ELICITADAS	INFORMACION SOBRE LA SITUACION	INTERLOCUTOR
Solicito sus necesidades básicas (SA)		Estaba a punto de iniciar una actividad	Francisco (Fonoaudiólogo)
Solicito ayuda (SA)		Quería que el adulto le revisara la tarea	Francisco (Fonoaudiólogo)
Solicito ir a la Oficina (CNV)		Quería ir a jugar computador	Mama
	Conto lo que había hecho el fin de semana (SA)	Se le pregunto que hiciste el sábado y el domingo	Francisco (Fonoaudiólogo)
Quería comprar algo de una tienda (CNV)		Se estaba caminando por la calle, y XXXX comenzó a señalar hacia la tienda para comprar algo.	Yenny (Ed. Especial)
	Respondió a la pregunta: ¿Qué hora es?	Estaba en el patio de clases, y un compañero lo abordó y le realizo la pregunta.	Juan compañero de clase
	Describió de forma correcta una serie de fotografías, utilizando una estructura: “sujeto+verbo aux+verbo+lugar” (SA)	En clase de lenguaje, se le presentaron unas fotografías en el computador	Francisco (Fonoaudiólogo)
Quería comprar algo de una tienda (CNV)		Estaba en la casa y comenzó a hacer sonar sus dedos en dirección a la tienda del frente.	Papa
	Decidió ir a jugar Xbox (SA)	Su hermano le pregunto ¿Qué quieres hacer?	Hermano
Solicito ir a caminar(SA)		Pidió ir a caminar antes de comenzar la actividad	Fernando (TO)
Solicito Ver T.V.(SA)		Siempre lo hace cuando faltan 5 minutos para que acabara la clase	Fernando (TO)
Solicito ir a la casa de un amigo(SA)		Lo hace todos los martes, siempre antes de comenzar terapia	Francisco (Fonoaudiólogo)
	Saludar (SA)	Saluda solo cuando se lo solicita el adulto	Yenny (Ed. Especial)
	Decía derecha o izquierda, en una tarea específica. (SA)	El profesor estableció un juego de localización, y XXXX tenía que indicarle donde dejar una ficha específica	Yenny (Ed. Especial)

- Registro para evaluar la funcionalidad del sistema de comunicación enseñado (Acevedo y Margarida)

USO	SI	NO
1. Cuando el niño usa el sistema de comunicación aumenta su nivel de comunicación		
2. El sistema responde a las necesidades del niño		
3. El niño es capaz de iniciar una conversación con el sistema		
4. Utiliza el sistema frecuentemente y en distintas ocasiones		
5. Utiliza el sistema con rapidez		
6. El sistema demanda demasiado esfuerzo para ser utilizado efectivamente		
7. El niño se Fatiga fácilmente utilizando el sistema		
8. el niño hace una buena discriminación de los símbolos del sistema		
9. El niño puede ver los símbolos fácilmente en varios lugares y situaciones		
10. Utiliza una adecuada parte del cuerpo para acceder al sistema		
11. El sistema es suficientemente portátil para las necesidades del niño.		
12. el sistema es difícil de montar y desmontar.		
13. Interfiere con otras actividades (el sistema no puede acompañar siempre al niño)		
14. El sistema es muy difícil de mantener (dificultad de limpieza y de batería)		
CONCLUSIONES:		

2.2.5.3 La evaluación sumativa

En coherencia, con los demás elementos pedagógicos mencionados en la actual propuesta de enseñanza; el proceso de evaluación final, debe dar cuenta del desarrollo de habilidades en 5 áreas fundamentales:

1. Desarrollo de funciones comunicativas y lingüísticas por parte del usuario.
2. Desarrollo de habilidades para anticipar y darle sentido a la actividad propia.
3. Aprehendizaje de nuevas habilidades en otros campos del desarrollo (cognitivo, lingüístico y comportamental)
4. Desarrollo de habilidades de relacionamiento interpersonal de las personas de la comunidad y valoración del impacto de las adaptaciones físicas implementadas y los apoyos generados.

5. Repercusiones ha tenido la implementación del programa educativo en cada una de las dimensiones de calidad de vida del usuario del SAAC.

Para cumplir con el propósito de esta fase final; el equipo pedagógico, debe utilizar y construir diversos instrumentos cualitativos y cuantitativos. Se debe conocer el punto de vista y la perspectiva del usuario en la medida de las posibilidades, así como las opiniones y sentimientos de los miembros de la familia, los profesionales y las personas de la comunidad. A continuación se mostraran algunos ejemplos:

- Instrumentos para medir el desarrollo de funciones comunicativas:

CUESTIONARIO DESCRIPTIVO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS EN LAS PERSONAS CON TEA USUARIAS DE SAC

(Adaptación de las escalas de Sotillo y Riviere (1997) y de la escala adaptada por el grupo de T.G.D. de Vizcaya y Álava)

A través de este tipo de formatos, el equipo pedagógico, puede conocer, el grado de desarrollo de las funciones comunicativas orientadas a cambiar el mundo mental y físico donde se encuentra inmerso el usuario.

Resulta fundamental establecer un análisis detallado de este tipo de aprehendizajes en todos los contextos y con las diferentes personas que hacen parte de la vida del aprendiz; valorando el nivel de generalización alcanzado.

PRESTAR ATENCIÓN

dirige su atención hacia una persona u objeto

Tiene contacto visual: mira, se fija de reojo.

Centra su atención en un objeto: dirige la mirada, la mantiene

Centra su atención en otra persona: la mira, se da cuenta de su presencia.

Intenta dirigir la atención de otra persona hacia un objeto.

LLAMAR A OTRA PERSONA

para localizarla o reclamar su atención

Llama la atención o se dirige hacia las personas

Utiliza a las personas como un instrumento para conseguir algo: las lleva hacia lo que quiere, estira su brazo, Etc.

IMITAR

es capaz de imitar

Gestos sencillos

Acciones que ve en otros niños o adultos

Sonidos o palabras que acaba de oír

Palabras o frases tras un tiempo de oídas

FUNCIONES PARA CAMBIAR EL MUNDO FISICO PROPIO Y AJENO

HACER PETICIONES solicita lo que quiere o se dirige a alguien para pedir	Solicita alimentos
	Solicita objetos
	Solicita actividades o acciones (jugar pelota, montar columpio, etc.)
	Solicita ir a lugares específicos (ir al baño, ir al parque, etc.)
	Solicita ayuda cuando la necesita
ACEPTAR/ RECHAZAR	Pide que no ocurra algún suceso, actividad
	Acepta objetos, alimentos o actividades que desee
PROPONER/ IMPEDIR	Muestra actitudes que revelan rechazo hacia un objeto determinado, una persona, una situación o actividad.
	Propone actividades o eventos específicos en los cuales tengan que participar varias personas (actividades o juegos compartidos)
RESPUESTA DE PERMISO/ PROHIBIR	Impide que una persona realice cierta actividad u obtenga algún objeto específico. (ej.: "le esconde las baquetas a su compañero para impedir que el toque el tambor")
	Responde positivamente, cuando alguien le solicita permiso para obtener algún objeto o participar en una actividad específica.
	Prohíbe actividades a otras personas como respuesta.

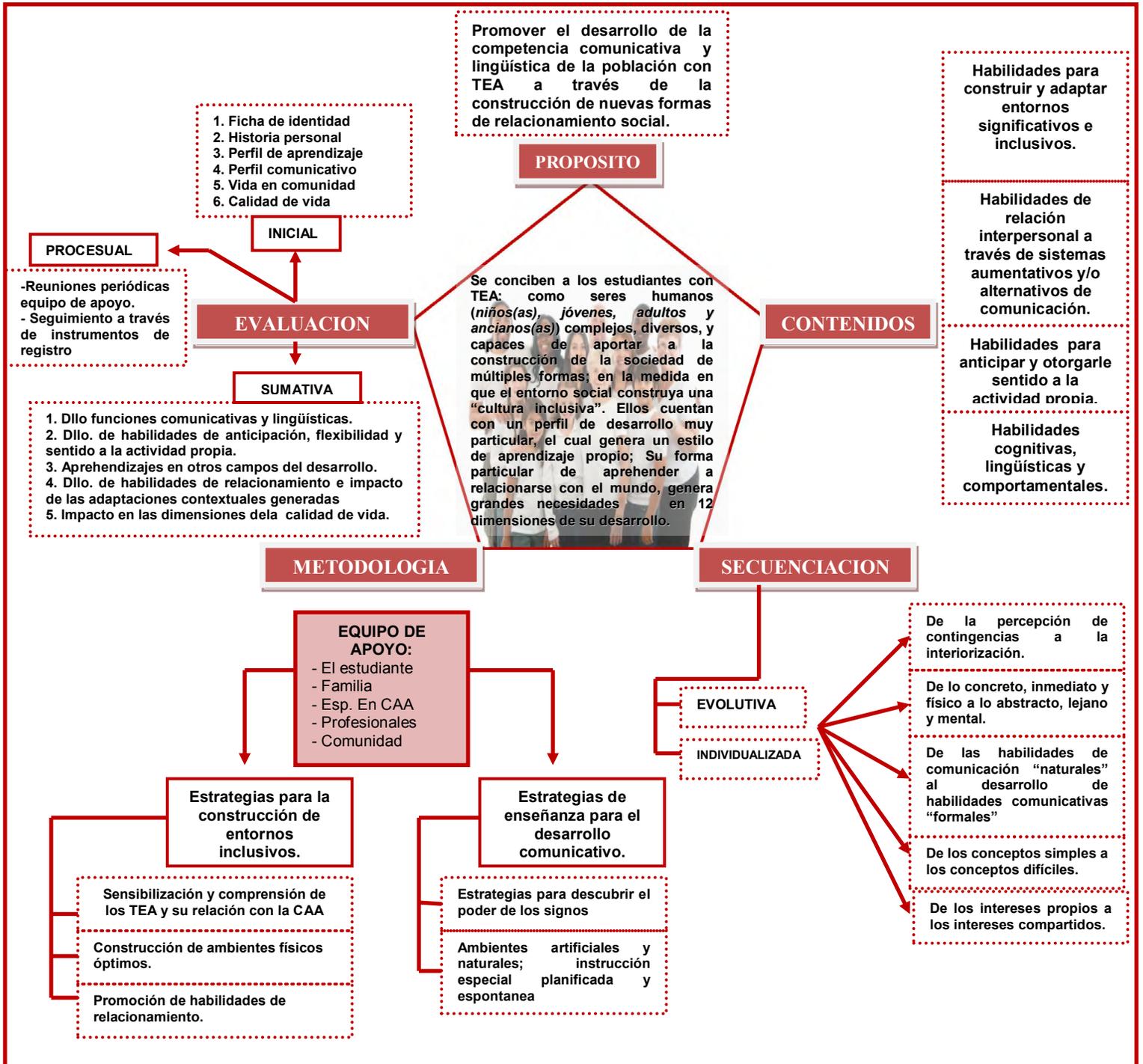
FUNCIONES PARA CAMBIAR EL MUNDO MENTAL PROPIO Y AJENO

PREGUNTAR	Solicita información sobre alguna persona: ¿Quién es, quién viene, quién lo tiene?
	Solicita información sobre alguna ubicación: ¿Dónde está (algo que necesita)?
	Solicita información acerca de actividades que ocurrirán en el futuro: ¿Qué viene después, etc.?
	Realiza preguntas de aprobación ¿esta bien?
	Realiza preguntas en forma negativa ¿hoy no viene...?
CONFIRMAR	Confirma la verdad acerca de algo. (Ej: el adulto dice: "esto es un parque" y el usuario dice "sí, sí lo es")
	Desconfirma la verdad acerca de algo falso
DECLARAR	Nombra y denomina personas, objetos, actividades, etc.
	Brinda información personal (dice su nombre, cuantos años tiene, donde estudia)
	Describe eventos, fotografías, imágenes o videos.
	Narra eventos o sucesos que ocurrieron durante su rutina
ASENTIR/NEGAR	Expresa emociones
	Responde a preguntas de SI y NO

- Indicadores del desarrollo de habilidades de anticipación, flexibilidad y sentido de la actividad

<p style="text-align: center;">INDICADORES GENERALES</p> <p>Los equipos pedagógicos, pueden construir diversos formatos donde se evalué la capacidad del usuario, para utilizar de forma adecuada las agendas visuales y el material analógico; los indicadores que dan muestra del desarrollo de habilidades y competencias de anticipación, flexibilidad y sentido de la actividad son diversos: el equipo educativo, debe prestar atención, a la forma como el usuario se enfrenta a las situaciones que se generan a diario en su rutina; a el grado de participación y autonomía en la construcción y ejecución de su propia agenda; y al grado de necesidad del uso de apoyos físicos para cumplir con tales objetivos. Es importante recordar, tal y como lo menciona Riviere (1997), que entre mayor sea el desarrollo de habilidades de anticipación, flexibilidad mental y comportamental y sentido de la actividad en la persona con TEA; menos estructurado tendrá que ser su ambiente, y el uso de apoyos físicos será cada vez menos necesario.</p> <p>En la siguiente tabla se muestra, la rejilla de registro semestral, elaborada por un equipo educativo, de un niño de 6 años con TEA:</p>	XXXXX logra centrar su atención durante la realización de la agenda
	XXXXX comprende el significado de la palabra se acabo . Suspendiendo la actividad.
	Cada vez que termina una actividad; XXXXX se dirige a su agenda para observar que actividad sigue.
	Muestra indicios claros de anticipación; como por ejemplo, cuando ve una fotografía específica se dirige de inmediato al material con el que se va a realizar la actividad.
	Participa en la construcción de su agenda; Eligiendo algunas actividades específicas. Seleccionando una foto y colocándola dentro de la rutina.
	Nomina las actividades que se generan en su rutina, a través de su SAAC o el lenguaje verbal oral.
	Respeto el orden de la secuencia de actividades.
	Se mantiene tranquilo y espera el momento, en que puede realizar su actividad predilecta planificada en su agenda.
	Realiza la agenda en casa entre semana
	Realiza la agenda en el colegio
	Realiza la agenda en el centro de educación especial XXXXX
	Realiza la agenda en los fines de semana en casa
	Se adapta de forma adecuada a cambios que ocurren a ultima hora en su rutina diaria
	Participa de actividades nuevas que le son presentadas en su agenda visual
	En su tiempo libre, utiliza su agenda visual; para planificar las actividades que va a realizar.
Identifica los diferentes momentos del día, y es capaz de seleccionar de forma adecuada el pictograma de la mañana, tarde y noche.	
Se ubica en un espacio (un lugar determinado) ubicando su fotografía en la imagen que representa el lugar donde se encuentra en ese momento.	
Asocia un estado climático con un pictograma específico que lo representa	
Anticipa actividades que se realizaran en días posteriores a través del SEMANARIO .	

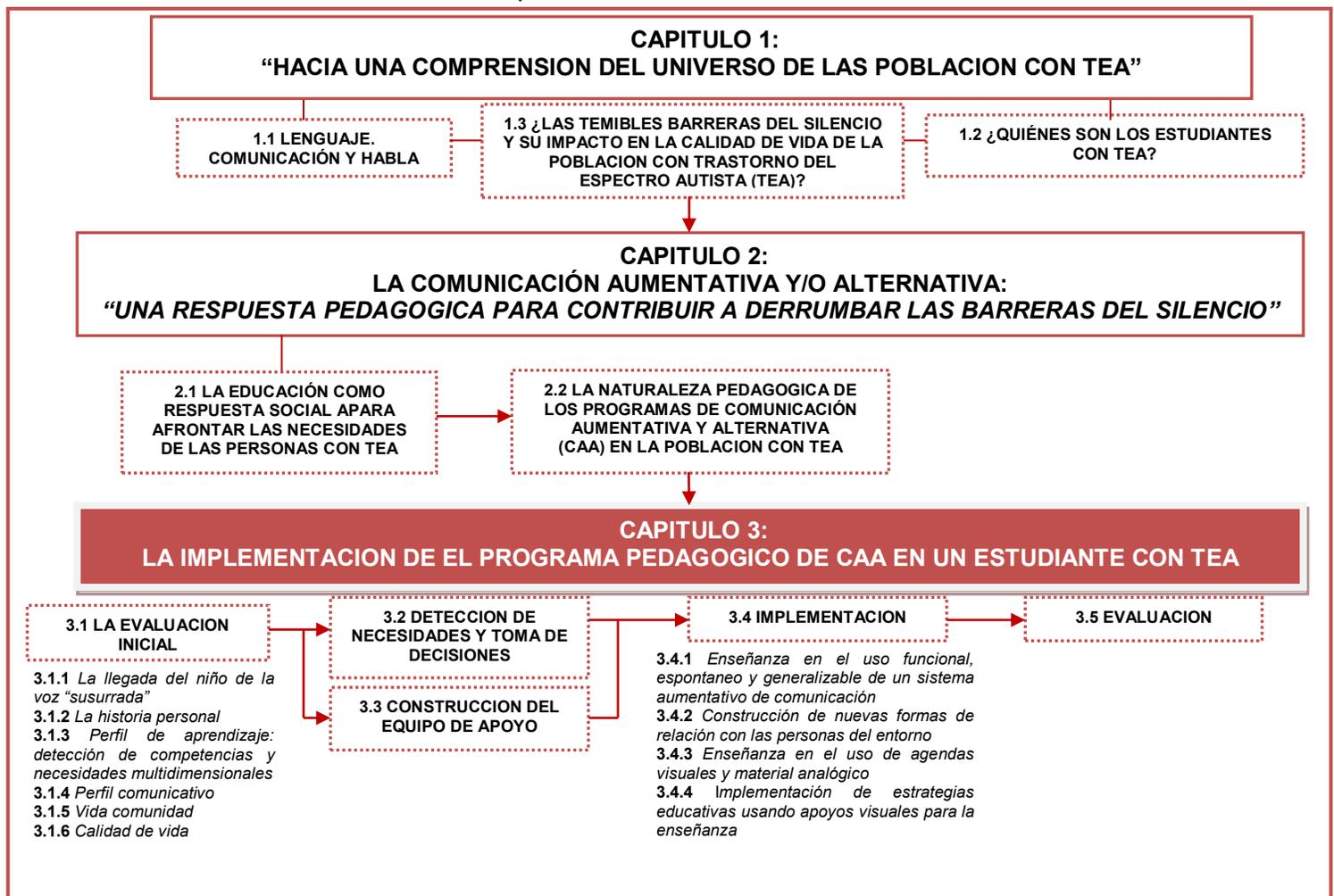
La evaluación es el quinto y último componente pedagógico, de la actual propuesta educativa. Tal y como afirma Pérez Juste, la evaluación pedagógica es, ante todo, un medio al servicio de los objetivos educativos, a cuyo logro contribuye decisivamente. Sus características esenciales se mencionan en el siguiente esquema, el cual articula todos los elementos del modelo de enseñanza:



Grafica XXXIII: Características principales de la evaluación de los programas pedagógicos de CAA dirigidos a la población con TEA

CAPITULO 3: LA IMPLEMENTACION DE EL PROGRAMA PEDAGOGICO DE CAA EN UN ESTUDIANTE CON TEA

En este capítulo se pretende demostrar; como se pueden llevar a la práctica, los principios pedagógicos que fundamentan a los programas de comunicación aumentativa y alternativa, dirigidos a la población con TEA y sus familias. En esta historia de caso; un equipo pedagógico genera todas las estrategias educativas necesarias para quebrantar “las barreras del silencio” y permitir la participación plena de un niño con TEA de 6 años de edad. La forma específica como se planeó, implementó y evaluó el programa pedagógico, solo constituye una propuesta, de cómo se puede transformas en acciones concretas, todos los elementos pedagógicos, tratados en el anterior capítulo³⁴.



Grafica XVI: Mapa conceptual Capítulo 2

³⁴ La historia de caso, es un hecho real; sin embargo los nombres de los personajes y las locaciones fueron alteradas.

3.1 LA EVALUACION INICIAL

3.1.1 *La llegada del niño de la voz “susurrada”:*

Eran las 8 de la mañana, cuando retumbo encima de la mesa, el “destemplador” sonido del vibrador del celular de Alonso; un especialista en comunicación aumentativa y alternativa el cual hace unos pocos días había dado una conferencia dirigida a algunos padres de familia de niños con TEA. Precisamente se comunicaba con él un padre de familia; era Harold, un hombre de cerca de 40 años, que angustiado contactaba al especialista. El padre de familia, estaba muy preocupado, por que su hijo Fernando de 6 años de edad - *diagnosticado con TEA desde los 3 años- “apenas se comunicaba” (según sus propias palabras)*, con las personas de su entorno. Harold, anteriormente había escuchado el término de “CAA”; sin embargo, lo descalifico de inmediato, cuando su hijo comenzó a decir sus primeras palabras. Sin embargo, a través de la conferencia del especialista, pudo conocer que también existen sistemas “aumentativos” de comunicación, los cuales potencian la funcionalidad y el desarrollo del lenguaje verbal, y precisamente, para él: “esto era lo que necesitaba su hijo”. La conversación culminó, cuando pudieron concertar una cita en la casa de Mariela, la madre de Fernando.

Un jueves muy temprano en la mañana, por fin el especialista pudo conocer al niño. Era un chiquillo, bastante escurridizo, que apenas se le podían ver sus grandes y negros ojos. En el momento en que estaba hablando Alonso con la madre del menor, el niño, irrumpió en la sala, y sin mediar palabra, fue corriendo hacia la maleta del profesional, y comenzó a escarbar buscando algo: su búsqueda fue fructífera, cuando encontró una revista. De inmediato se sentó en el sofá, con suma naturalidad, y como si nadie lo estuviera observando, se puso a hojearla. Mariela, algo apenada con el profesional, se dirigió donde estaba el niño, y lo llevó hacia donde estaba el adulto, reiteradamente le decía: “vamos Fer saluda”... el niño evadía la mirada del adulto nuevo, y estaba empecinado en mirar la revista, sin inmutar una sola palabra. En ese momento sonó el timbre de la puerta, era Harold (el padre de familia), Fer de inmediato corrió a la puerta, y se enganchó en sus piernas dándole un fuerte abrazo. El especialista observaba detenidamente, este momento de amor fraternal, mientras que Harold se arrodillaba a la altura de su hijo y le decía: ¡Hola campeón, dile hola a papa!; el niño seguía mirándolo, pero no decía nada; el padre nuevamente insistió, pero ahora con más detenimiento “di HO-LA”, en ese momento, un leve susurro, salió de la boca de Fer: apenas si se escuchó, en voz muy baja, la aproximación de esta palabra. Harold, levantó su rostro, y en su expresión de angustia, y mirando al especialista le dijo: “viste, esta es la única forma en la que se comunica mi hijo, tiene que ser muy instigado, y apenas si se le entienden sus palabras... necesitamos orientación”. Desde ese momento, comenzó el largo camino, para derrumbar “las barreras del silencio”.

3.1.2 La historia personal:



IDENTIFICACION

Yo soy Fernando P. tengo 6 años En mi casa me llaman **Fer** Nací el día 10 del mes de 11 del año 2006, en la ciudad de Pereira, Actualmente vivo en el barrio xxxxxxx de la Ciudad de Bogota en la dirección xxxxxxxx El numero de celular de mi papa es xxxxxxxx y el numero de teléfono de mi casa es xxxxxxxxxxxx A continuación les voy a mostrar la historia de mi infancia:

ANTECEDENTES PRENATALES

Soy el fruto del 1 embarazo y no tengo hermanos. Mi mama tenía 20 años cuando estaba embarazada. Ella tuvo un embarazo muy angustiante por que los médicos le dijeron, que probablemente yo tenia síndrome de Down.. Mi estado de salud fue bueno y el de mi madre también. Durante el embarazo, mi mama estuvo acompañada de mi padre y de toda su familia. Recibió asistencia medica, durante todo este periodo.

ANTECEDENTES PERINATALES

Nací a las 40 semanas de gestación en el hospital S. El parto fue natural, pero fue muy complejo; tuve hipoxia neonatal y estuve en cuidados intensivos, durante la primera semana de mi vida. Fui oxígeno dependiente durante los dos primeros meses de mi vida.

DESARROLLO EMOCIONAL

Mi mama me cuenta que fui un niño muy pasivo y tranquilo al que le gustaba muchísimo ver T.V. y le molestaba de sobremanera ir a sitios nuevos. No me interesaba por otros niños, pero estaba muy pendiente de mis padres.

DESARROLLO MOTOR

Sostuve la cabeza a los 3 meses. Me senté solito a los 11 meses. No gateé y comencé a caminar a los 18 meses. Subí y baje escaleras a los 2 años y medio, corrí a los 3 años y salte a los 3 años. Cuando era bebe, mi mama me dice que era algo inestable y torpe con mis movimientos, me costaba muchísimo agarrar las pelotas y correr sin caerme. Con respecto a mi alimentación, tuve una época en que no comía mucho, y me tuvieron que llevar al medico. Y comencé a dejar los pañales desde los 4 años.

ANTECEDENTES MEDICOS

No he sufrido accidentes y/o enfermedades graves. Desde siempre he tenido frecuentes problema para conciliar el sueño, me despierto muy a menudo en las noches. No he recibido ningún tratamiento farmacológico, aunque en el último año, el psiquiatra ha aconsejado, que yo tome Risperidona, para aliviar los síntomas de mi condición; mis padres están indecisos sobre este tema.

MI HISTORIA EDUCATIVA

A los 2 años y 7 meses ingresa a una Fundación de ed. Especial, así mismo a un centro de educación regular en compañía de "terapeuta sombra". Desde esa época reportan los siguientes avances y dificultades: Desarrollo completo del repertorio fonético fonológico, Incremento de los periodos de atención y mayor tolerancia frente a las actividades pedagógicas, Interés por participar de actividades lúdicas con sus pares comunicativos. Disminución de la ecolalia inmediata Mayor seguimiento de órdenes sencillas. Disminución de berrinches, pataletas, conductas agresivas ante cambios en su rutina. Dificultades para comunicar ir al baño, aun requiere de el apoyo de otra persona que lo lleva a unas horas determinadas. Bajo desarrollo de su comunicación verbal espontanea y funcional; las peticiones las realiza principalmente a través de la conducta instrumental, no utiliza usualmente su lenguaje verbal para cumplir sus necesidades básicas a menos de que sea instigado. Tiende a utilizar un volumen de voz muy bajo cuando responde verbalmente ante algunas instrucciones o preguntas de los adultos. Dificultades en el área de motricidad fina, especialmente en lo referente al proceso de escritura; agarre de lápiz, coloreado, etc.

DESARROLLO LENGUAJE

En cuanto al desarrollo de mi lenguaje, balbuceé a los 12 meses, dije mis primeras palabras a los 3 años, decía "mama" cuando quería alcanzar algo. Después aprendí muchas palabras, pero no las utilizaba para comunicarme, sino para jugar; por ejemplo me gustaba repetir ciertas propagandas de T.V.. En mi infancia me comunicaba con mis familiares sobre todo jalándolos del brazo. Cuando las demás personas me hablaban tenia muchas dificultades para entenderlos, sino me señalaban lo que querían. Desde los 3 años y medio voy a terapias de fonoaudiología

MI CONDICION

Desde muy pequeño tendía a aislarme, y a no jugar con otros niños; parecía vivir en mi "propio mundo", y me comunicaba muy pocas veces con mis papas. Me diagnosticaron a los 3 años de edad "espectro autista" por un psiquiatra en Bogotá. Mis padres no aceptaron este diagnostico, y fueron en busca de otros profesionales, ellos corroboraron mi diagnostico. Después del diagnostico, mi condición parecía agravarse, comencé a perder las palabras que a había aprendido, y me mostraba mas aislado y perseverante, mis padres estaban muy angustiados y comenzaron a buscar ayuda.

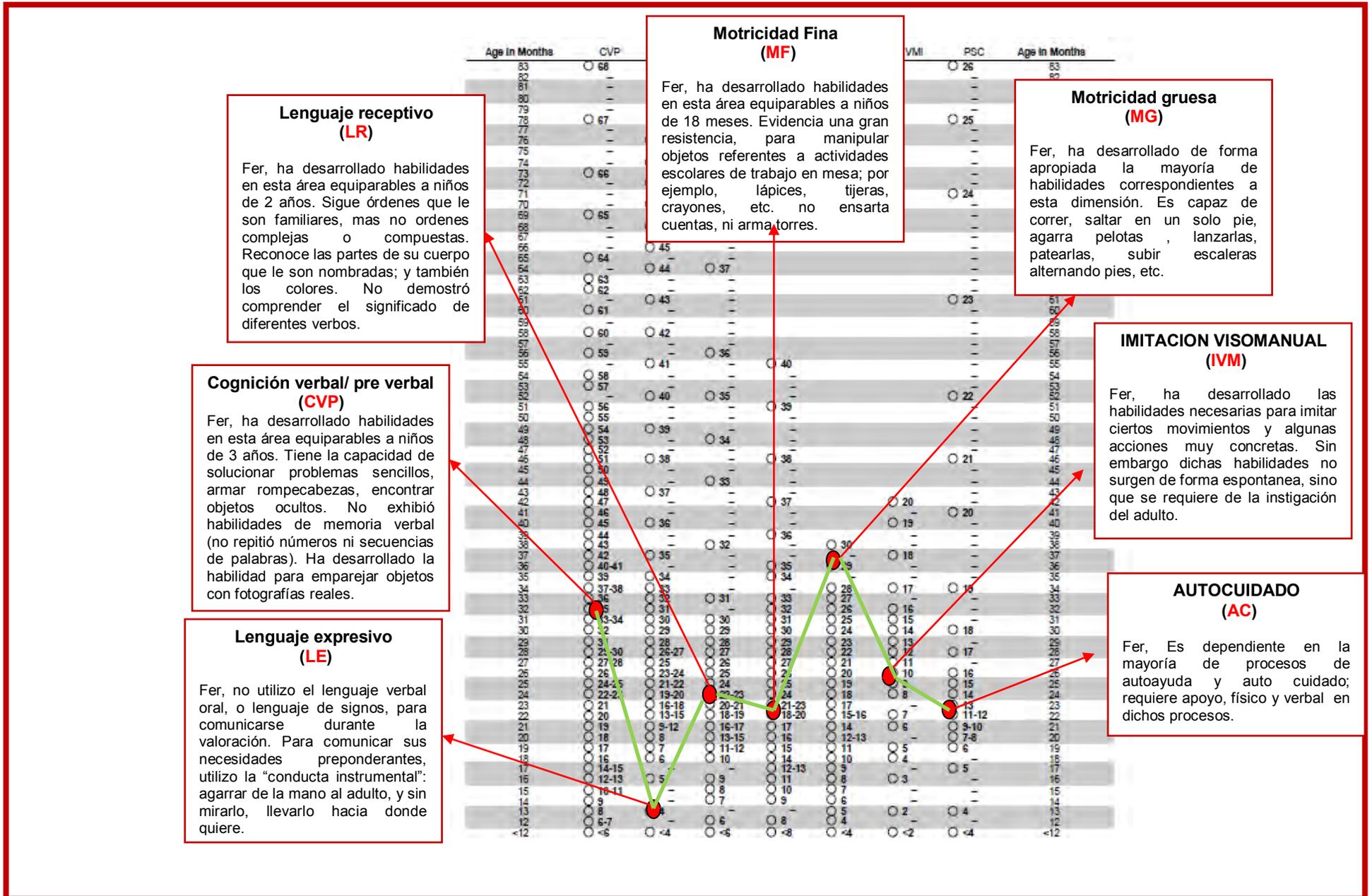
3.1.3 Perfil de aprendizaje: detección de competencias y necesidades multidimensionales

3.1.3.1 Inventario del espectro autista (IDEA)

2	Hay motivación definida de relacionarse con iguales. La persona en este nivel suele ser o al menos parcialmente consciente de su "soledad" y de su dificultad de relación. Ofrece una impresión paradójica de una "inteligencia torpe".	Pautas establecidas de atención y acción conjunta. Sin embargo, pueden "escaparse" muchas "redes sutiles" de gestos y miradas en situaciones interactivas, especialmente cuando estas son abiertas y complejas. No se comparten apenas "preocupaciones conjuntas".	La persona con E.A. en este nivel tiene conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, y emplea términos mentales. Resuelve la tarea de T.M. de primer orden, al menos. Los procesos mentalistas en las interacciones reales son limitados.	Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no solo buscan cambiar el mundo físico. Suele haber escases de declaraciones capaces de "cualificar subjetivamente la experiencia" (es decir, referidas al propio mundo interno).	Lenguaje discursivo. Es posible la conversación, aunque tiende a ser lacónica. Las personas en este nivel pueden ser conscientes de su dificultad "encontrar temas de conversación" y para transmitir con agilidad información significativa.	El nivel más alto se define por la capacidad de comprender planos conversacionales y discursivos del lenguaje. Sin embargo, hay alteraciones sutiles en procesos de diferenciación del significado intencional.											
3	Relaciones infrecuentes, inducidas, externas y unilaterales con iguales. Con frecuencia, la impresión clínica es la de una "rígida e ingenua" torpeza en las relaciones, que tienden a establecerse como respuesta y no por iniciativa propia.	Empleo más o menos esporádico de miradas de referencia conjunta en situaciones interactivas muy dirigidas. No hay empleo de "miradas cómplices" en situaciones mas abiertas.	Indicios de intersubjetividad secundaria, pero no de atribución de mente. En este nivel no se soluciona la tarea de falsa creencia. En algunos casos se emplea de forma limitada y ocasional, términos mentales como "contento o triste".	Se realizan signos para pedir, pueden ser palabras, símbolos enactivos, gestos suspendidos, símbolos aprendidos en programas de comunicación, etc. Sin embargo, solo hay comunicación para cambiar el mundo físico.	Lenguaje oracional. Capacidad de producir oraciones que ya no son predominantemente ecológicas, y que implican algún grado de conocimiento implícito de reglas lingüísticas (una cierta competencia formal).	Comprensión literal y poco flexible de enunciados. Con alguna clase de análisis estructural, no se comprende el discurso.											
4	Impresión definida de soledad e incapacidad de relación, pero con vínculo establecido con adultos (figuras de crianza y profesores). La persona en este nivel ignora, sin embargo, por completo a los iguales, con lo que no establece relación.	Realización de acciones conjuntas simples (por ejemplo devolver una pelota o un cochecito que se lanza mutuamente) con personas implicadas. No hay (o no hay apenas) miradas "significativas" de referencia conjunta.	Respuestas intersubjetivas primarias ocasionales. En la relación con la persona con E.A. en este nivel puede tenerse la vivencia de compartir, aunque sea de forma muy ocasional y limitada emociones.	La persona realiza actividades de "pedir" mediante "conductas de uso instrumental de personas", pero sin signos. Es decir "pide" llevando de la mano hasta el objeto deseado, pero no puede hacer gestos o decir palabras para expresar sus deseos.	El lenguaje es predominantemente ecológico o compuesto de palabras sueltas. No hay discurso ni conversación.	Asociación de enunciados verbales con conductas propias; es decir, la persona con E.A. en este nivel "comprende ordenes sencillas". Sin embargo, su comprensión consiste esencialmente en un proceso de asociación entre sonidos y contingencias.											
5	Impresión clínica de aislamiento completo y "profunda soledad desconectada". No hay expresiones de apego	Ausencia completa de acciones conjuntas, interés por las acciones de otras personas o gestos (incluyendo miradas) de referencia conjunta. La persona en este nivel tiende a ignorar por completo las acciones significativas con otras personas.	Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria), atención conjunta y actividad mentalista. Falta de interés por las personas y de atención a ellas.	Ausencia de comunicación, entendida como "cualquier clase de relación intencionada con alguien, acerca de algo, que se realiza mediante empleo de significantes".	Ausencia total del lenguaje expresivo. El mutismo puede ser total o "funcional". Este ultimo se define por la presencia de verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas (pueden ser, por ejemplo, emisiones con función "musical").	"Sordera central". La persona en este nivel ignora por completo el lenguaje, con independencia de que le sea específicamente dirigido a él. No responde a ordenes, llamadas o indicaciones lingüísticas de ninguna clase.											
6																	
7																	
8																	
TRASTORNO DE LA RELACION SOCIAL PUNTAJE: 6			TRASTORNO DE LA REFERENCIA CONJUNTA PUNTAJE: 7			TRASTORNO INTERSUBJETIVO Y MENTALISTA PUNTAJE: 7			TRASTORNO DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS PUNTAJE: 5			TRASTORNO DEL LENGUAJE EXPRESIVO PUNTAJE: 8			TRASTORNO DEL LENGUAJE RECEPTIVO PUNTAJE: 6		
ESCALA DE TRASTORNO DEL DESARROLLO SOCIAL PUNTAJE DIMENSION: 15						ESCALA DE TRASTORNO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE PUNTAJE DIMENSION: 18											

2	La persona prefiere un orden claro y un ambiente predecible. Puede incorporar, mucha mas versatilidad ambiental que las personas de niveles anteriores. Es capaz de regular la estructura de su propio ambiente, hasta cierto punto.	Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales, de gama limitada y frecuentemente no relacionados con el mundo social en sentido amplio.	La persona realiza actividades complejas y de ciclo muy largo (por ejemplo cursos académicos o actividades laborales complejas), cuya meta precisa conoce pero no asimila profundamente esas actividades.	Capacidades complejas de ficción. La persona con E.A. en este nivel puede crear ficciones elaboradas, pero tienden a ser poco flexibles, muy centradas en torno a un personaje, por ejemplo.	Dificultad para “guiarse por modelos personales internos”. Puede haber modelos adultos, pero suelen ser rígidos y basados en variables “externas” (como que “X tiene coche” o “X tiene novia”), sin implicación intersubjetiva o fundamento empático.	No se dejan en suspenso representaciones, para crear o comprender metáforas o estados mentales ajenos o propios que no corresponden con las realidades.
3	Las competencias de anticipación de las personas del nivel tercero permiten un tratamiento “mas amplio” del futuro. Por ejemplo, están bien incorporadas estructuras o marcos de “semana” o “periodo de actividad”.	Rituales complejos (por ejemplo, pautas minuciosas e invariables que deben seguirse para ducharse, para comer, para penetrar en un lugar o comenzar una actividad). Frecuentemente hay apego excesivo a objetos, fijación en itinerarios, etc.	Presencia de actividades de “ciclo largo” (por ejemplo realizar una tarea con un cierto grado de autonomía, y en que no es necesario un control externo de cada paso), pero que no se viven como formando parte de totalidades coherentes de situación y acción.	Juego simbólico “evocado”, y rara vez por iniciativa propia. La persona en este nivel puede tener algunas capacidades incipientes de “juego argumental”, o de inserción de personajes en situaciones de juego, pero este tiende a ser producido desde afuera.	Están apareciendo pautas de imitación espontanea, generalmente esporádicas y poco flexibles. La imitación puede carecer de la implicación intersubjetiva de que suele acompañarse en los niños normales, o de la versatilidad que suele tener.	No se suspenden las propiedades reales de las cosas o situaciones para crear ficciones y juego de ficción.
4	Aparecen conductas anticipatorias simples en situaciones cotidianas muy habituales (por ejemplo, preparar el abrigo para salir, a una hora en que se sale habitualmente) y conductas que sugieren capacidades incipientes de interpretación de indicios.	Rituales simples (por ejemplo, tener que dar dos vueltas al perímetro de un edificio antes de penetrar en el). Suelen acompañarse de resistencia a cambios ambientales nimios, y a pautas de insistencia activa en que se repitan unos mismos rituales.	Solo se realizan actividades funcionales ante consignas externas. Tales actividades son breves y no dependen de una comprensión de su finalidad. Los niños y adultos en este nivel pueden ofrecer la impresión de “ordenadores sin disco duro”.	Presencia de juegos funcionales (que no implican sustitución de objetos o invención de propiedades) consistentes en aplicar a objetos funciones convencionales, de forma simple (por ejemplo, hacer rodar un cochecito).	Imitaciones motoras simples, evocadas. No hay imitación espontanea.	No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos enactivos. Por ejemplo, no hay juego funcional con objetos (ni por supuesto, juego de ficción o niveles más complejos de suspensión).
5	Resistencia muy intensa a cambios y rígida adherencia a estímulos que se repiten de forma idéntica. No hay indicios de actividades anticipatorias en situaciones cotidianas, aunque si puede haber respuestas contingentes ante los estímulos que obsesionan.	Predominan las estereotipias motoras simples.	Predominio masivo de conductas sin meta (por ejemplo, carreritas sin rumbo con aleteo) e inaccesibilidad completa a consignas externas que dirijan la acción de la persona con E.A. de este nivel.	Ausencia completa de actividades que sugieran juego funcional o simbólico, así como de cualquier clase de expresiones de competencia de ficción.	Ausencia completa de conductas de imitación.	No se suspende pre-acciones para crear gestos comunicativos. La comunicación esta ausente o se produce mediante gestos instrumentales con personas.
6	TRASTORNO DE LA ANTICIPACION PUNTAJE: 6	TRASTORNO DE LA FLEXIBILIDAD PUNTAJE: 4	TRASTORNO DEL SENTIDO DE LA ACTIVIDAD PUNTAJE: 6	TRASTORNO DE LA FICCION E IMAGINACION PUNTAJE: 8	TRASTORNO DE LA IMITACION PUNTAJE: 6	TRASTORNO DE LA SUSPENSION PUNTAJE: 7
ESCALA DE TRASTORNO DE LA ANTICIPACION Y FLEXIBILIDAD PUNTAJE DIMENSION: 16			ESCALA DE TRASTORNO DE LA SIMBOLIZACION PUNTAJE DIMENSION: 14			

3.1.3.2 Perfil Psicoeducativo: Prueba PEP-3 (Schopler y Reichler (2000))



3.1.3.3 Perfil de aprendizaje:

FORTALEZAS

- Fer posee muy buenas habilidades viso espaciales; procesa de forma adecuada los estímulos presentados de forma grafica y manifiesta un gran interés por ellos.
- Ha desarrollado un nivel de simbolización, que le permite representar a través de una fotografía real una situación o un objeto específico.
- Posee muy buenas habilidades de motricidad gruesa; disfruta de los juegos físicos, tales como correr, saltar o jugar con una pelota.
- Ha desarrollado la habilidad, de emparejar símbolos mas abstractos, tales como las letras y los números: a pesar de no haber interiorizado lo que representa cada signo escrito. Es capaz de identificar su forma grafica.
- Ha interiorizado ciertos conceptos referidos a ciertas propiedades de su mundo físico (colores, partes del cuerpo, etc.)
- Es capaz de imitar movimientos y actividades realizadas por otras personas; aunque no de forma espontanea.

PROCESOS EMERGENTES

- Están en proceso de desarrollo, habilidades de imitación más complejas; por ejemplo, tocar una campana, un número de veces determinado por el modelo.
- Están emergiendo habilidades para compartir con otras personas a través del juego simbólico.
- Esta aumentando su interés por estar cerca de otros niños, y tratar de imitar algunas de sus actividades.
- Esta interiorizando nuevos conceptos; tales como el de forma y tamaño.

DEBILIDADES

- Dificultades en el desarrollo de habilidades de motricidad fina: uso de la pinza digital, rayar, garabatear, recortar, etc.
- Requiere de demasiado apoyo para realizar de forma correcta ciertas actividades funcionales. Necesita de la presencia de su terapeuta acompañante; si ella no esta, el niño tiende a evitar la actividad, y se va en busca de sus objetos preferidos.
- Requiere de demasiado apoyo, para realizar actividades de auto cuidado. Por ejemplo, a pesar de controlar sus esfínteres, tiende a sufrir de accidentes frecuentes, debido a que espera hasta ultimo momento, para que su terapeuta o su familiar le den la instrucción de ir al baño.
- Dificultades para procesar la información que llega a través de la vía auditiva; sigue órdenes sencillas, pero basado más en las claves contextuales, o en ciertos señalamientos ofrecidos por el adulto.
- No posee un sistema lingüístico complejo, que le permita adquirir más conceptos y complejizar sus procesos psicológicos superiores.

3.1.4 Perfil comunicativo

DESCRIPCION RUTINA

HORA	ACTIVIDAD	ACOMPAÑADO DE	COMENTARIOS
6:40	HABILIDADES BASICAS DIARIAS: Levantarse, ducharse, secado y vestido	Padre o madre	Requiere apoyo verbal y físico en cada uno de los procesos
7:00	DESAYUNO	Padre o madre	En ocasiones necesita ayuda para que no riegue el líquido de la mesa. Pero se alimenta solo
7:20	CARRO	Carro del padre y/o ruta	
8:00	COLEGIO	Terapeuta	Requiere del apoyo de la terapeuta para cumplir las diferentes tareas planteadas en clase. No existen adaptaciones curriculares específicas, pero la terapeuta reporta que sus maestros si intentan interactuar con el menor. En el periodo de descanso, la profesional reporta que Fer ha progresado en la intención de relacionarse a través de juegos físicos con otros niños; allí también se generan actividades lúdicas para que comparta con sus compañeros.
3:00	RUTA PARA LA INSTITUCION O PARA CASA	Terapeuta	3 Días a la semana se dirige a casa, en donde una fonoaudióloga implementa acciones educativas y terapéuticas. Los otros 2 días a la semana asiste a recibir procesos de intervención en la institución de educación especial.
6:15	TIEMPO CON PADRES DE FAMILIA	Padre o madre	Durante este tiempo el menor realiza diferentes actividades solo o en compañía de alguno de sus padres. Entre ellas se encuentran: ver tv, cenar, leer cuentos, ver computador y bailar.
8:30	PREPARACION AMBIENTE PARA DORMIR	Padre o madre	
9:00	DORMIR	Padre	En casa del padre duerme en la misma habitación pero en cama separada y en casa de mama si duerme en su propia habitación.

El día sábado Fer asiste a equinoterapia y posteriormente a piscina. Los días domingos, usualmente son utilizados para realizar diversas salidas de entretenimiento; donde suelen visitar parques naturales, parques de atracciones etc.

¿Cómo se comunica?

Cuando Fer se comunica de forma espontánea, lo hace principalmente a través de la conducta instrumental: coger de la mano al adulto y llevarlo hacia el lugar u objeto que desea. También a través de su mirada y algunos señalamientos, sin integrar su mirada con la del adulto.

Tiene completamente desarrollado su repertorio fonético - fonológico; pero solo utiliza ocasionalmente palabras aisladas, cuando le instigan para hacerlo; en ocasiones se le escuchan repetir ciertas frases, pero estas carecen de valor comunicativo (ecolalias demoradas)

¿Cuándo se comunica?

Se comunica principalmente, cuando no puede acceder a los alimentos que desea, o cuando no puede encontrar sus libros favoritos. Siempre trata de cumplir sus deseos por si solo; por ejemplo se dirige a la cocina, y se sube en una butaca, para agarrar la olla y comer con la cuchara (ha aprendido a no tocar la olla caliente); también abre la nevera y busca jugos o alpinitos. Acepta y rechaza las cosas o actividades, a través de su cuerpo. La mayoría de producciones comunicativas del menor, surgen a nivel de respuesta: cuando sus maestros le realizan preguntas, tiende a usar señalamientos, o a producir palabras en voz susurrada. Cuando otro tipo de personas no conocidas le realizan cuestionamientos, tiende a ignorarlos.

¿Oportunidades de elección?

La mayoría de aspectos de la rutina de Fer, se encuentran resueltas anticipadamente. Por ejemplo Fer no escoge sus onces, por que su madre se las prepara con anterioridad. Tampoco selecciona su ropa, por que su madre se la deja lista encima de la cama. El almuerzo y la cena, siempre son servidos a la misma hora; y la madre siempre los deja servidos en la mesa. Con respecto a la realización de actividades, son las personas del entorno, las que casi siempre escogen el tipo y la duración de las mismas: por ejemplo son sus padres los que escogen los lugares a visitar el fin de semana (por que ya conocen sus preferencias y no consideran necesario ponerlo a escoger).

Preferencias

Le gustan todas las golosinas y alimentos de paquete; sin embargo posee una dieta sumamente estricta, la cual no le permite acceder a este tipo de alimentos. Disfruta muchísimo de los juegos físicos que realiza con sus padres; le encanta que le hagan cosquillas, que lo balanceen, bailar, etc. Le encantan las revistas y los libros; estos constituyen su obsesión, sus padres han decidido, dejárselos en un cajón con llave, para evitar que todo el día este viéndolos. Le gusta muchísimo ir a parques (le gusta montar en columpio y correr), centros comerciales y piscinas.

ETAPA COMUNICATIVA (Hannen)

Según esta clasificación, Fer esta en la etapa de la **petición**, caracterizada por: Interactuar brevemente con otros; usar sonidos para calmarse o centrarse; repetir algunas palabras para calmarse o centrarse; Intentar alcanzar lo que quiere; comunicarse cuando necesita algo llevándose o cogiéndose de la mano: pedirte que sigas con un juego interactivo como las cosquillas o el pilla- pilla, con contacto visual y/o sonrisas y/o movimientos corporales y/o sonidos.; ocasionalmente sigue ordenes que le son familiares si puede ver claramente lo que tiene que hacer.

3.1.5 Vida en comunidad

MI FAMILIA

NUCLEO FAMILIAR

Mi familia esta compuesta por mi Madre, que se llama Juliana, tiene 41 años y es ingeniera civil; también por mi padre que se llama Harold, tiene 40 años y es ingeniero de sistemas. Mis padres no viven juntos, así que de lunes a viernes vivo con mi mama y los fines de semana vivo con mi papa.

Frecuentemente veo a mis abuelitos maternos y paternos; a veces voy a donde mis tíos, pero mis primos ya están muy grandes y juegan muy poco conmigo. En mi casa tengo cubiertas todas mis necesidades, tengo mi propio cuarto y pude acceder a mis propias cosas; aunque no cuento con apoyos específicos para poder comunicarme por medio de otro tipo de sistemas.

Con mi padre tengo una relación muy buena; como nos vemos todos los fines de semana, en esos días comparto con el casi todo el tiempo y me complace casi en todo. Tiende a hablar muy rápido, y a pedirme que hable para comunicarme, lo cual no me gusta para nada.

Mi madre es mi compañera de juegos; todas las noches, ella baila conmigo, me hace cosquillas, y vemos televisión juntos. A veces es demasiado permisiva, y me tolera muchas cosas.

EQUIPO DE APOYO



MAPA DE RELACIONES



MI COMUNIDAD

Vivo en un conjunto cerrado del barrio xxxxxx de la ciudad de Bogotá. A mi casa, van constantemente mis vecinos del 203, ellos traen a jugar a una niña llamada Mariela, con quien me gusta jugar a correr. En mi barrio me conoce la señora Marlen, quien administra el supermercado.

Mi conjunto cerrado es muy seguro y también es muy limpio y tranquilo.

Tengo acceso a los servicios de salud. Estoy afiliado a la E.P.S

En mi comunidad hay parques cercanos y puedo acceder a sitios de entretenimiento; tales como centros comerciales, parques de atracciones, etc.

No hago parte de comunidades específicas; equipos deportivos, grupos musicales, etc.

Mis papas no hacen parte de comunidades de apoyo; tales como asociaciones, o grupos de respiro, etc.

MAPA DE LUGARES



3.1.6 Calidad de vida: (criterios descriptivos adaptados)

BIENESTAR EMOCIONAL

1. Dentro de su hogar su estado de ánimo es muy estable, se nota que es un niño muy feliz, cuando comparte con sus padres, o cuando esta en la comodidad de su hogar; sin embargo cuando se encuentra en actividades terapéuticas, tiende a mantenerse muy pasivo, o a frustrarse frecuentemente. Aunque sus pataletas ya no son tan fuertes como lo solían ser, tiende a llorar frecuentemente.
2. Se nota muy estresado, cuando van a terminar las actividades pedagógicas o terapéuticas. Tiende a angustiarse en los momentos de transición de su rutina.
3. No manifiesta comprender las emociones de otros y solo comunica emociones extremas a través del llanto o la risa.
4. No manifiesta conductas auto lesivas ni agresivas; sin embargo si presenta conductas de escape, frente a varias actividades terapéuticas y educativas.
5. En la mayoría de actividades funcionales que le proponen, se muestra muy desmotivado; y requiere de constante redirección para culminar los procesos.

RELACIONES INTERPERSONALES

1. Comparte ciertos juegos físicos y salidas a lugares de recreación con sus padres; sin embargo no realiza, ni comparte otro tipo de actividades significativas con ellos. Con su maestra y terapeutas, realiza actividades funcionales, pero siempre inducidas externamente.
2. Mantiene una muy buena relación con sus padres; con ellos se siente seguro y protegido buscando siempre estar cerca. Sin embargo, solo interactúa para solicitar ciertos objetos u alimentos que desea, cuando no tiene acceso a estos.
3. Se esta interesando cada vez mas en sus compañeros de colegio; sin embargo no ha desarrollado habilidades comunicativas y lingüísticas que le permitan interactuar con ellos. No tiene amigos en el colegio y solo se limita a observarlos. Fer tiene una amiga que lo visita a su casa; la cual es su vecina
4. Lo conoce plenamente la tendera de su barrio,; pero no se ha establecido otro tipo de relaciones con otras personas de la comunidad.

BIENESTAR MATERIAL

1. No tiene acceso en ninguno de los contextos que lo rodean, a ningún tipo de apoyos que le faciliten sus procesos de comunicación; ni de apoyos que permitan anticipar los cambios que ocurren en su entorno.
2. El colegio regular donde Fer asiste, no ha generado ningún tipo de adaptación específica con respecto a las necesidades del menor. Fer es hipersensible a los estímulos auditivos, sin embargo su salón de clases es un ambiente sumamente ruidoso e imprevisible.
3. Ninguno de los contextos donde Fer se encuentra inmerso (incluyendo la institución de educación especial, a la cual asiste dos días por semana); disponen de claves o apoyos visuales, que favorezcan un entorno mas seguro e inclusivo.

BIENESTAR FISICO

1. Fer no ha desarrollado las competencias comunicativas, ni cuenta con los apoyos necesarios que le permitan comunicar su estado de salud, ni sus necesidades corporales. (Dolor, hambre, etc.) Sus padres se basan en ciertas conductas específicas e indicios, para interpretar sus estados internos.
2. Fer requiere de un alto grado de apoyo físico y verbal, para satisfacer sus necesidades de autocuidado. Sin la presencia constante del adulto, se pondría en riesgo su salud, por la no interiorización de hábitos adecuados.
3. Fer no manifiesta conductas específicas, que pongan actualmente en riesgo su salud (por ejemplo, ingesta de objetos, autoagresiones, etc.)

AUTODETERMINACION

1. Fer tiene muy pocas oportunidades de elegir, acerca de las situaciones o eventos que afectan su vida diaria, ni su vida en comunidad (alimentación, vestido, lugares a visitar, etc.). Las personas del entorno, consideran que el menor no ha desarrollado la habilidad para tomar decisiones, y por lo tanto eligen lo que consideran mejor para él.
2. Fer cuenta con espacios de tiempo libre; sin embargo, al no tener interiorizado nuevos patrones de acción funcionales, recae siempre en sus mismos intereses restringidos; ir a buscar sus libros o revistas, o deambular por su cuarto. Actualmente, no existe un uso provechoso de dichos espacios.
3. Fer no organiza su tiempo, ni tampoco controla su vida personal. Esta labor recae sobre los adultos, los cuales son los encargados de orientar su conducta. No cuenta con apoyos específicos, para que el desarrolle esta habilidad.
4. Fer no cuenta con los apoyos necesarios que le permitan realizar planes a futuro; tampoco cuenta con los apoyos comunicativos que le permitiesen expresarlos.
5. La autorregulación de sus conductas, recae sobre los adultos que componen su entorno social; cuando Fer se encuentra solo, o acompañado de personas que para él no cumplen un rol de autoridad, abandona las actividades que estuviese realizando y recae en sus intereses restrictivos.

INCLUSION SOCIAL

1. En casa, su familia incluye siempre a Fer en todas las actividades (viajes, salidas, juegos, etc.). Sin embargo no cuenta con apoyos comunicativos, que fortalezcan su participación en dichas situaciones sociales.
2. Fer tiene acceso a diferentes sitios públicos de su comunidad; tales como piscinas, parques, centros comerciales, etc. sin embargo no cuenta con los apoyos comunicativos necesarios para que pueda participar de forma apropiada, en ellos.
3. Fer no cuenta con los apoyos comunicativos necesarios que le permitan participar en su comunidad escolar. Dentro del aula de clases su participación es mínima, y es totalmente orientada por su terapeuta acompañante; en el recreo, esta creciendo su interés por compartir con otros niños, pero no ha desarrollado las competencias necesarias que le permitan interactuar significativamente con ellos.
4. La institución educativa donde se encuentra FER, a realizado diversos procesos para sensibilizar a los miembros del entorno educativo, acerca de la condición del niño y sus características particulares. Sin embargo, los niños de su clase tienden a ignorarlo, y la relación con sus maestros es mínima, ya que la responsabilidad de su educación, recae principalmente sobre la terapeuta acompañante.

DESARROLLO PERSONAL

1. Fer tolera la mayoría de cambios que ocurren en su entorno; sin embargo, al carecer de apoyos adaptados a su estilo de aprendizaje y nivel de abstracción, los cuales le permitan anticipar y planificar el futuro: toma una actitud pasiva y evasiva cuando se enfrenta a situaciones nuevas.
2. Fer se enfrenta a muchas actividades terapéuticas y educativas, que para él carecen de sentido, y por lo tanto no manifiesta adecuados niveles de motivación para participar de ellas; esto genera, que no se fomente el desarrollo multidimensional del niño, y no se produzcan aprendizajes significativos..
3. Aunque Fer tiene acceso a nuevas tecnologías; tales como el computador o el acceso a diversos software o programas educativos. No se han generado los apoyos necesarios, para que él pueda hacer un uso funcional de ellos.
4. A Fer no se le ha asignado ningún tipo de responsabilidad en su hogar: en casa su madre, es la encargada de suplir todas sus necesidades, sin que el niño tenga definidas ciertas labores. En el colegio, le asignan tareas y demás deberes escolares; sin embargo esta responsabilidad recae principalmente en su terapeuta acompañante.
5. Fer requiere de demasiado apoyo para resolver, diferentes problemas cotidianos; cuando se enfrenta a ellos desiste, o espera la ayuda del adulto.

DERECHOS

1. Fer recibe un trato digno por parte de todas las personas que componen su núcleo familiar y social. Sin embargo se están vulnerando sus derechos, al no contar con los apoyos necesarios que le permitan participar de forma adecuada en su vida en comunidad y desarrollarse de forma armónica con su entorno.
2. A Fer se le está vulnerando su derecho a recibir una educación de calidad; debido a que las estrategias educativas implementadas, no están adaptadas a su estilo de aprendizaje propio y particular.
3. Fer no ha desarrollado las capacidades comunicativas necesarias, que le permitiesen defender sus derechos en el momento en que intentasen ser vulnerados; por ejemplo en el colegio, podría ser víctima de abuso escolar, o matoneo; ya que no cuenta con los apoyos necesarios, que le permitan hablar del pasado, prohibir o rechazar ciertos comportamientos de los otros que pudieran ser perjudiciales para él.

3.2 DETECCION DE NECESIDADES Y TOMA DE DECISIONES

Después de realizar el proceso de evaluación inicial, el especialista en comunicación aumentativa y alternativa; convocó una reunión con los familiares y los profesionales que intervenían con él. El objetivo era presentar los resultados obtenidos en dicho proceso, detectar las necesidades del menor y proponer la implementación de un programa de comunicación aumentativa y alternativa para suplir dichas necesidades y potenciar la competencia comunicativa y lingüística del niño.

A la reunión solo pudieron asistir sus padres (las personas más interesadas, obviamente), y Andrea, una de las personas con las que Fer compartía más tiempo, ya que era su “terapeuta acompañante³⁵” y con ella estaba cerca de 40 horas semanales.

La cultura de un modelo “rehabilitador” les hacía esperar a los asistentes a la reunión; que el profesional, presentara un grueso número de hojas, contándoles con palabras técnicas lo que ya sabían y proponer un plan de trabajo, el cual el especialista sería el encargado de implementar y los padres o el estado tendrían la responsabilidad de pagar.

Sin embargo, sus concepciones comenzaron a cambiar; cuando el especialista logró entablar un ambiente cálido de conversación. Lejos estaba de empoderarse como “un dios del Olimpo”, el cual poseía la verdad absoluta sobre la comunicación y sus procesos; lejos de tecnicismos y palabras abstractas, el profesional transmitió de manera clara: como el quebrantamiento de los procesos comunicativos había generado toda una serie de condiciones que estaban afectando la calidad de vida del niño y su relación con las personas del entorno

El profesional, trajo consigo, una propuesta que parecía descabellada: “enseñarle a Fer a utilizar un sistema **aumentativo** de comunicación”; nacieron una serie de dudas acerca de las desventajas y ventajas de este tipo de programas. Sin embargo, basado en la evidencia científica, el profesional, pudo sustentar una propuesta tan válida a las grandes necesidades que estaba presentando el niño. A continuación se evidencia de forma general, cuáles fueron las necesidades encontradas por el especialista, y como se estableció la propuesta pedagógica:

³⁵ Es una figura terapéutica y educativa, que se está utilizando en diferentes modelos de atención a las personas con TEA. Esta persona, es la encargada de realizar procesos terapéuticos y educativos en casa, así como apoyar los procesos de inclusión social, como en este caso el colegio.

NECESIDAD PRIORITARIA

A pesar de que el niño ha desarrollado un repertorio fonético fonológico completo; Fer no utiliza su lenguaje verbal de manera espontanea, funcional, ni generalizable; No utiliza esta herramienta semiótica, ni al servicio de la comunicación, ni tampoco para realizar procesos complejos de representación (presenta serias dificultades de comprensión auditiva, las cuales solo permiten seguir ciertas ordenes sencillas y conocer algunos conceptos básicos). **Fer necesita impetuosamente “descubrir” el poder del lenguaje, y poder desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas necesarias que potencien su desarrollo multidimensional.**

El quebrantamiento de los procesos comunicativos, esta generando principalmente que:

Las relaciones interpersonales de Fer sean muy limitadas: solo cuenta con una amiga, y no logra construir relaciones significativas con sus compañeros de clase. Principalmente se comunica con sus padres para satisfacer ciertas necesidades, que no pueden ser cubiertas por el.

Fer manifieste serias dificultades, para poder tomar control sobre su propia vida: no comprende muchas de las actividades que se le exigen y no logra organizarlas en un marco coherente de acción. La autorregulación, es la otra persona y se ha vuelto dependiente de este tipo de apoyos.

No tenga poder de **elección y decisión**, acerca de las decisiones que se toman en su comunidad, comenzando por su familia. No “puede” elegir (*no se le generan las oportunidades, ni tampoco se ha promovido el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas mas complejas*) sobre aquellas situaciones que hacen parte de su rutina diaria; tales como la ropa que desea utilizar, el tipo de alimento que desea consumir, el tipo de acciones que pretenda realizar, a los lugares que quiera visitar, etc.

No pueda adquirir nuevos conceptos, que le permitan realizar representaciones más complejas acerca de su entorno; potenciando sus procesos psicológicos superiores

Respuesta educativa

PROGRAMA PEDAGOGICO DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA

coordinado con:

PROGRAMA EDUCATIVO GENERAL MULTIDIMENSIONAL

Objetivo general:

Potenciar la competencia comunicativa de Fer; promoviendo el desarrollo de nuevas formas de relación entre él y las personas de su entorno.

Acciones

CONSTRUCCION DE UN EQUIPO DE APOYO

Definir

CONSTRUCCION DE NUEVAS FORMNMAS DE RELACION CON LAS PERSONAS DEL ENTORNO

ENSEÑANZA EN EL USO FUNCIONAL, ESPONTANEO Y GENERALIZABLE DE UN SISTEMA AUMENTATIVO DE COMUNICACION

ENSEÑANZA EN EL USO DE AGENDAS VISUALES Y MATERIAL ANALOGICO

IMPLEMENTACION DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS USANDO APOYOS VISULAES PARA LA ENSEÑANZA

- Objetivos específicos
- Metodologías
- Secuenciación
- Evaluación

3.3 CONSTRUCCION DEL EQUIPO DE APOYO

Especialista en CAA:

- Presentar la versión inicial del programa pedagógico de CAA; con el fin de promover el desarrollo de la competencia comunicativa de Fer. Exponiendo cuales serán los propósitos, los contenidos, la secuenciación, las metodologías y los procesos de evaluación necesarios.
- Implementar en coordinación con las demás personas del equipo, las acciones pedagógicas contempladas en la versión final del programa de CAA.
- Implementar acciones específicas dirigidas al equipo de apoyo; con el fin de promover procesos de reflexión y fortalecimiento de sus competencias comunicativas y lingüísticas personales
- Evaluar periódicamente en conjunto, el impacto y desarrollo de cada una de las estrategias educativas implementadas; generando todas las acciones necesarias para disminuir los factores que pudieran afectar el proceso de enseñanza- desarrollo.
- Convocar a reuniones periódicas con los miembros del equipo; dialogar acerca del desarrollo del programa y las experiencias, opiniones y sentimientos de los participantes. Consensuar la toma de decisiones y asignar responsabilidades.
- Solicitar ayuda y expresar sus sentimientos de frustración; cuando se enfrenten a nuevos obstáculos en el programa.
- Apoyar, las acciones educativas generadas por cada una de las personas del equipo de apoyo.(capacitación y sensibilización a los demás miembros de la sociedad)
- Apoyar en la construcción de los apoyos tecnológicos necesarios.

Padres de familia:

- Participar en la construcción del programa de CAA, desde su misma planificación: manifestando sus opiniones, aportes y dudas acerca de cada una de las fases y las estrategias educativas generadas.
- Comprometerse con el programa y trabajar en equipo para implementar con éxito las estrategias educativas. (Establecer relaciones significativas promoviendo en Fer el uso del SAAC, utilizar las agendas visuales, emplear apoyos visuales, etc.)
- Compartir con Fer, no solo las actividades semiestructuradas de ocio y tiempo libre; si no también actividades mas estructuradas (como la realización de tareas escolares).
- Participar de forma activa, en las dinámicas de reflexión y fortalecimiento de las habilidades comunicativas propias: para potenciar la relación construida con su hijo.
- Coordinar e implementar (apoyados por los demás miembros del equipo); las estrategias dirigidas a sensibilizar y capacitar al resto de sus familiares y a las personas de su comunidad: acerca de la condición de su hijo, su estilo de pensamiento particular, su forma particular y propia de comunicarse y sus necesidades específicas.
- Delegar y apoyar en el cumplimiento de las responsabilidades específicas a Fer; con respecto a su autocuidado y sus quehaceres en el hogar.
- Participar periódicamente de actividades de respiro y ocio; en las cuales pueda fortalecer sus relaciones interpersonales, y pueda disfrutar de momentos de esparcimiento y tranquilidad.
- Participar en redes de apoyo familiar: en donde pueda compartir sus sentimientos y experiencias con otros padres de familia con hijos que manifiesten una condición similar.
- Apoyar en la construcción de los apoyos tecnológicos necesarios.

Terapeuta acompañante de Fer:

- Participar en la construcción del programa de CAA, desde su misma planificación: manifestando sus opiniones, aportes y dudas acerca de cada una de las fases y las estrategias educativas generadas.
- Comprometerse con el programa y trabajar en equipo para implementar con éxito las estrategias educativas.
- Participar de forma activa, en las dinámicas de reflexión y fortalecimiento de las habilidades comunicativas propias: para potenciar la relación construida con Fer.
- Coordinar e implementar (apoyada por los demás miembros del equipo); las estrategias dirigidas a sensibilizar y capacitar a los profesionales y maestros que intervienen con Fer en las instituciones educativas.
- Generar dinámicas de relación significativa entre Fer y sus pares comunicativos; a través de estrategias lúdicas donde se potencie el uso del SAAC.
- Solicitar ayuda y expresar sus sentimientos de frustración; cuando se enfrenten a nuevos obstáculos en el programa.
- Generar las adaptaciones necesarias, a sus programas educativos específicos; siguiendo los lineamiento del programa de CAA (Uso del SAAC, empleo de apoyos visuales y estrategias de anticipación por medio del material analógico)

3.4 IMPLEMENTACIÓN

3.4.1 Enseñanza en el uso funcional, espontaneo y generalizable de un sistema aumentativo de comunicación

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Lograr que Fer realice peticiones a través de frases verbales de mínimo 3 elementos “yo quiero...”. Permitiéndole participar y tener poder de decisión frente a diferentes actividades que ocurren durante su rutina diaria, por medio de unos apoyos visuales.

APOYOS FISICOS UTILIZADOS

a. **TIRILLA PORTAFRASE:** Esta tirilla cumple la misión, de reforzarle visualmente a Fer cada uno de los elementos lingüísticos que componen una frase sencilla:



El especialista utilizó fotografías reales, acompañadas de símbolos lecto escritos y pictogramas reducidos, para promover los procesos de asociación., y permitir que Fer vaya accediendo a signos cada vez más abstractos.

b. **LIBRO DE VOCABULARIO:** Son paneles con imágenes adaptadas al nivel de abstracción de Fer; los cuales facilitan los procesos de toma de decisiones. Cada una de las hojas del libro está dividida por categorías semánticas: personas (personas que componen el entorno social), acciones (verbos de necesidades básicas, y aquellos que indiquen actividades relevantes), alimentos (teniendo en cuenta las preferencias de Fer), lugares (los sitios a los cuales se dirige, y aquellos que son sus preferidos), libros (aprovechando el gran interés de FER por estos materiales) .



METODOLOGIA

El sistema aumentativo de comunicación de Fer funcionaba de manera muy simple: Fer siempre cargaba en su maleta, su libro de vocabulario y el porta frases. El objetivo esencial, era que el niño acompañara sus intercambios comunicativos con apoyos visuales que le permitieran comprender el significado de sus palabras. Para ello tenía que seleccionar de su libro de vocabulario la fotografía indicada para representar su necesidad, la fijaba en el porta frases y se lo entregaba al adulto. Cuando este lo recibiera, el interlocutor tenía que mostrarle cada uno de los elementos de la oración “yo-quiero-...” y elicitara alguna producción verbal del menor.

Este proceso no iba a ser nada sencillo, si primero no se realizaba adaptaciones muy importantes en el entorno del niño. Fer tenía muy pocas oportunidades para **elegir**. Por lo tanto, el primer paso fue lograr que los adultos que rodeaban al menor, planearan momentos específicos donde Fer pudiera elegir entre variadas opciones. Las personas del entorno generaron las siguientes oportunidades:

La actividad de vestirse: Este era un momento muy oportuno, para que Fer pudiera elegir que tipo de ropa usar; entre semana cuando utilizaba su uniforme para el colegio, seleccionaba que tipo de interiores usar (estos tenían estampados animados y llamativos). Los fines de semana elegía su “pinta” completa.

El desayuno, almuerzo y cena; la lonchera y la merienda: Resultaba muy poco probable que Fer pudiera escoger todo su menú, como si se tratase de un restaurante. Pero si, seleccionaba algunos alimentos o bebidas particulares. Por ejemplo entre jugo de naranja y la leche especial que tomaba, entre la marca de un cereal u otra, etc.

Las actividades escolares y terapéuticas dentro del colegio, el trabajo en casa: Dentro de la rutina de trabajo que se le anticipaba a Fer (véase objetivo 1). El niño tenía la oportunidad de elegir algunas actividades académicas.

Los juegos que realizaba junto a sus compañeros en recreo: la terapeuta acompañante diseñaba dinámicas de juego y se le permitía a Samuel y a sus compañeros escogerlas. **La**

Las actividades lúdicas en casa junto a sus padres: Cuando compartía este tipo de

Inicialmente, Fer no utilizaría el sistema aumentativo de forma espontanea; por lo tanto era el adulto, el que buscaba el libro de vocabulario, y seleccionaba las fotografías que indicaran las posibilidades. Así mismo, el objetivo esencial era lograr “**que Fer se comunicara**”, por lo tanto los adultos **NO** lo presionaban para que el hablara directamente, sino que lo instigaban a través de ciertas estrategias pedagógicas “indirectas” (por ejemplo: haciendo esperas estructuradas cuando señalaban las fotos, gesticulando de forma pausada el nombre de cada signo, etc.). Fer tenía que descubrir el poder de la comunicación; comprender que a través de la interacción con otros, podía acceder a sus actividades y objetos favoritos.

3.4.2 Construcción de nuevas formas de relación con las personas del entorno

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Promover en las personas del entorno de Fer; el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias, que les permitan construir relaciones significativas con el niño, a poyados en nuevas formas de comunicación

LA CONSTRUCCION DE NUEVAS FORMAS DE RELACION, ENTRE FER Y LAS PERSONAS DE SU ENTORNO

Como se ha mencionado en los capitulos anteriores: la construcción de nuevas formas de relación, se sustenta en los principios de una cultura inclusiva. Por lo tanto dentro del equipo de apoyo; precisamente se tenían que fortalecer los valores de dicha cultura: el **R**espeto, el trabajo en **E**quipo y la **C**onfianza en Fer. Por lo tanto se el especialista genero las siguientes acciones:

- R** El especialista propuso una dinámica muy concreta: el objetivo era, que cada uno de los miembros del equipo tenían que construir con Fer, un pequeño cuento de una historia muy simple y común; para ello, podrían utilizar cualquier tipo de recursos y materiales. podrían utilizar las estrategias que consideraran necesarias para interesar al niño, y poder cooperar con él. Cada una de dichas actividades sería grabada por el especialista, y los demás miembros del equipo no podrían ver a sus otros compañeros realizando la actividad con el menor.
2. Posteriormente, después de finalizado el ejercicio; los adultos contestaron un breve cuestionario, el cual indagaba acerca de las experiencias de los participantes, detectando las estrategias educativas utilizadas para poder realizar la tarea con el niño.
 3. En un tercer momento: a través de una dinámica grupal, se pusieron en común los sentimientos y las experiencias de los participantes; mencionando cuales habían sido las principales facilidades y dificultades en el proceso.
 4. Luego el especialista relaciono cada una de las facilidades y dificultades detectadas por el grupo, y las comenzó a relacionar con el estilo de aprendizaje de Fer; poniendo de manifiesto, como las estrategias educativas tradicionales, no privilegian un estilo tan particular de comprender y aprehender del mundo.
 5. Finalmente vieron los videos; y generando un ejercicio de autocritica constructiva, descubrieron que Fer no contaba con los apoyos necesarios, para participar de forma activa durante la tarea y que ciertos estilos comunicativos propios, resultaban poco apropiados para construir una dinámica significativa de aprendizaje. Los miembros del equipo comprendieron que “el respeto” hacia Fer, se fundamentaba, en la valoración y el conocimiento de su condición y forma de aprendizaje.

E

Comprender que las grandes dificultades que presentaba Fer para participar e influir en su entorno; nacían de la conjugación de unas necesidades particulares producto de su condición, y toda una serie de respuestas sociales inapropiadas, constituyo el primer paso para la construcción de nuevas formas de relación.

Ahora el “Trabajo en equipo” era la estrategia esencial para abordar tan compleja situación. Apoyándose los unos a los otros, cada uno de los miembros del equipo, comenzaron a generar un cambio personal, el cual les permitiese fortalecer sus habilidades comunicativas y de relacionamiento social: cambio, que fortaleciera su relación con el niño. El nuevo reto planteado, era construir en equipo nuevas estrategias educativas que permitiesen superar las dificultades presentadas en el primer ejercicio; apoyados en los elementos de la CAA, cada uno de los adultos volvió a intentar una tarea similar, también fueron grabados y se repitió la misma dinámica. En cada ocasión se seguían rescatando los puntos fuertes, y se valoraban fehacientemente cada uno de los avances alcanzados.

C

El valor de la “confianza” verdadera, en las inmensas capacidades de Fer, emergía en la medida en que los miembros del equipo fortalecían sus propias habilidades y adaptaban un entorno significativo e inclusivo.

Como el objetivo, era poder generalizar cada uno de los aprendizajes surgidos en las sesiones estructuradas. Las personas del equipo, comenzaron a generar dinámicas similares, frente a diversas actividades compartidas. Trataron temas como la interacción frente a actividades lúdicas, el aprovechamiento de los cuentos, el uso de la música, etc.

Este aprendizaje tenía que expandirse a las demás personas que componían el núcleo social de Fer; por lo tanto, cada uno de los miembros del equipo se tenía que comprometer con una misión sumamente valiosa: ser el “multiplicador” de estas nuevas experiencias inclusivas. La terapeuta acompañante se dedico, a hablar con sus compañeros de trabajo de la fundación de educación especial, el padre de familia se encargo de hablarle a sus vecinos y familiares, su madre se encargo de transmitir la experiencia a los maestros de Fer y a otras madres de familia de personas con la misma condición y el especialista era el encargado de generar dinámicas significativas de interacción entre Fer y sus pares comunicativos.

3.4.3 Enseñanza en el uso de agendas visuales y material analógico

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Lograr que Fer desarrolle la capacidad, para representar a través de una secuencia de fotografías las actividades que componen su rutina diaria; aprendiendo a anticipar, cargar de sentido las actividades y planificar dichas secuencias funcionales.

APOYOS FÍSICOS UTILIZADOS

a. **AGENDA VISUAL:** Es un apoyo de baja tecnología, que permite, fijar una serie de fotografías en secuencia. Las cuales indican cada una de las actividades de un proceso específico:



b. CLAVES VISUALES:

Son pictogramas y fotografías, los cuales tienen como principal fin; brindar información visual a Fer, para comprender el nombre de los lugares que hacen parte de su entorno, y las actividades específicas que allí se realizan.



LA ADAPTACION DEL ENTORNO

Para el uso de las agendas visuales, se requiere de un entorno “estructurado”: estructurar, implica generar ambientes estables, donde se prevean en la medida de las posibilidades, los futuros cambios que pueden ocurrir en el y el tipo de actividades que se desarrollan en determinados espacios físicos. La implementación de este tipo de estrategias educativas, arranca inicialmente, con el establecimiento de una rutina mucho más organizada, donde se expliciten a través de los apoyos visuales, cada uno de los pasos que componen las actividades de la vida diaria. Tal y como ocurrió con la vida de Fer fueron necesarias las siguientes estrategias:

1. **Uso de rutinas**
2. **Organización espacial del entorno**
3. **Organización temporal**

METODOLOGIA

1. **Uso de rutinas:** La rutina de Fer de lunes a viernes era muy estable; las horas de las actividades, los lugares a los cuales se desplazaba, las actividades que usualmente realizaba, la compañía de ciertas personas, etc. sin embargo en los fines de semana, cuando salía con su padre, esta rutina se rompía totalmente y el entorno se tornaba mucho más inestable; los cambios en el menor eran evidentes cuando volvía a casa después del fin de semana. Así que el primer paso, fue fortalecer la rutina semanal; explicitando todos los procesos que la componían, e incorporando nuevas actividades significativas. Con respecto al fin de semana, fue necesario generar en conjunto, una rutina estable, la cual permitía que padre e hijo se desplazaran a diversos lugares, pero teniendo como premisa la planificación y la organización.

2. **Organización espacial del entorno:** para promover una mejor relación entre Fer y su entorno físico; cada uno de los miembros del equipo, generó adaptaciones específicas en los diferentes lugares donde el menor se desenvolvía. A través de claves visuales y pictogramas; se demarcaron las diferentes zonas de la casa, y del colegio, ofreciendo información, que le permitía al menor conceptualizar el nombre de los lugares y el tipo de actividades que allí se generaban. La madre de Fer, tomó la bandera, para “generar un hogar más seguro”; demarcó las zonas de peligro a través de fotografías y pictogramas; también colocó fotografías en los diferentes dormitorios y closets, para favorecer el sentido de pertenencia y de paso cuidar sus cosas, de las frecuentes intromisiones de su hijo (había sufrido los daños de su celular y de su portátil, a cargo de la curiosidad de Fer).

3. **Organización temporal:** A esta estrategia educativa, se le colocó un gran énfasis desde el inicio del programa. Para el especialista en CAA; el uso adecuado de agendas visuales era el pilar del proceso de representación y comunicación de Fer. Por lo tanto elaboraban agendas de 4 o 5 actividades (con el tiempo fue aumentando); las cuales eran fijadas en una tirilla horizontal. Cada vez que el niño iba a iniciar una actividad particular: el adulto encargado se sentaba al frente del niño y comenzaba a anticiparle cada una de las actividades que iban a realizar en ese periodo específico de tiempo (colocaban cada fotografía en orden de izquierda a derecha según la secuencia). Siguiendo la metodología “PEANA”, propuesta por la Asociación Cepri, cada vez que se culminaba una actividad, se dirigía la atención de Fer, para fijar una cartulina blanca, con un recuadro en la mitad más o menos grande, el cual le permitía ver en parte la fotografía que representaba la actividad que ya hacía parte del pasado. Cada actividad en presente, era señalada con una flecha roja, y cada actividad a futuro, se señalaba con un acetato azul, algo transparente, el cual le permitía al niño intuir o entrever las actividades que se realizarían posteriormente. El uso de agendas visuales era constante; a pesar de que Fer, toleraba de cierta forma la mayoría de cambios que ocurrían en su entorno. El equipo pedagógico, le estaba apuntando a un objetivo sumamente valioso: “generar la capacidad del niño, para otorgarle sentido a las actividades propias; además de trabajar los conceptos, de pasado, presente y futuro.

3.4.4 implementación de estrategias educativas usando apoyos visuales para la enseñanza

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Fortalecer las competencias lingüísticas y comunicativas de Fer a nivel morfo sintáctico y pragmático; por medio de estrategias apoyadas en la comunicación aumentativa y alternativa. (*Muchas de ellas basadas en la obra de Ayuda, R. (2011)*)

Estrategias de aumento de vocabulario receptivo y expresivo:

Act.1: Con ropa de disfraces se colocaban prendas de vestir a la vez que se nombraban y se mostraba el pictograma y la fotografía que lo representaban; cada nuevo concepto, era añadido al libro de vocabulario de Fer.

Act.2: A través de una marioneta que podía abrir la boca; Fer jugaba a darle de comer, utilizando una cuchara real, pero en vez de alimentos concretos, utilizaba los pictogramas y fotografías, de su libro de vocabulario, que los representaban.

Act. 3: Fer y sus padres elaboraban sus propios cuentos (aprovechando su gran interés); buscaban imágenes por internet de personajes realizando diversas acciones; el texto lo escribían, y apoyaban los conceptos utilizando los pictogramas.

Estrategias de categorización semántica:

Act.1: Utilizando Pictogramas pertenecientes a dos o más categorías; el niño debe agruparlas teniendo como referencia ciertos objetos. Por ejemplo, en una ocasión, utilizaron una canasta de mercado, y un armario de juguete, para que el menor colocara las tarjetas dentro del objeto adecuado.

Act.2: Fer y sus padres construyeron una maqueta de la selva; allí colocaron diferentes animales, y los acompañaron con su respectivo pictograma.

Estrategias de relación de posesión y de lugar:

Act.1: Se tomaron fotografías de una serie de objetos que pertenecían a cada uno de los miembros del hogar. Se establecieron tres grupos: el de papa, mama y Fer; el objetivo, era lograr que el menor, colocara cada objeto, en el grupo que correspondiera al dueño de dicha pertenecía.

Act.2: Se utilizaron diferentes fotografías de diferentes lugares o medios de transporte; empleando la hoja correspondiente a la categoría de “personas” del libro de vocabulario, se fueron colocando las diferentes fotos, en los lugares establecidos. Luego se generaba un juego, en donde se le preguntaba al menor “¿Dónde esta...?”, elicitando respuestas verbales.

Estrategias para la comprensión y construcción de frases sencillas:

Act.1: Los miembros del equipo de apoyo, se transformaron en actores, y posaron para toda una serie de fotografías, realizando diversas acciones: después de impresas, el objetivo era construir oraciones sencillas a través de los pictogramas; estas oraciones mantenían la estructura “sujeto+verbo+complemento”; por ejemplo “mama come pan”. En algunas ocasiones se alternaban los papeles, y era el adulto el que nombraba la oración, y Fer tenía que señalarla.

Act.2: El adulto colocaba a disposición del niño, tres tacos con tarjetas de colores diferentes: verde para los sujetos, rojo para los verbos y amarillo para los objetos. Se escogía una tarjeta del primer bloque que representaba a personas (por ejemplo: La abuela), después una tarjeta del segundo bloque (por ejemplo: comprar) y una tarjeta del tercer bloque (por ejemplo: leche). Las tarjetas se colocaban en orden a medida que se levantaba de cada bloque y obteniendo al final la frase completa que Fer intentaba nominar (“la abuela compra leche”).

Act.3: Con un tren de juguete al que se le podían intercambiar los vagones, el adulto colocaba adherido a cada vagón una palabra de cada oración. El juego consistía en presentar la oración desordenada y Fer tenía que ordenarla cambiando los vagones de lugar. Cuando estaba bien construida el tren se ponía en marcha dando una vuelta por el circuito.

Estrategias para promover un volumen de voz adecuado en situaciones interactivas:

Act.1: se ubican dos personas frente a frente (Fer y un adulto, o un par comunicativo); en el suelo se colocaban marcadores visuales los cuales delimitaban las distancias que implicaban estar lejos o estar cerca. Cuando ambas personas estaban cerca, se colocaba una imagen y el objetivo era que ambos participantes, dijeran el nombre de dicho pictograma; como estaban a corta distancia, se manejaba un volumen de voz muy bajo. Cuando Fer y el adulto, se ubicaban en las marcas que indicaban estar lejos; se utilizaba un micrófono y se repetía el ejercicio de nominar la imagen (esto con el fin de que Fer comprendiera, de que a mayor distancia, tenía que utilizar un volumen de voz más alto).

3.5 LA EVALUACION: conclusiones después de 1 año de trabajo pedagógico

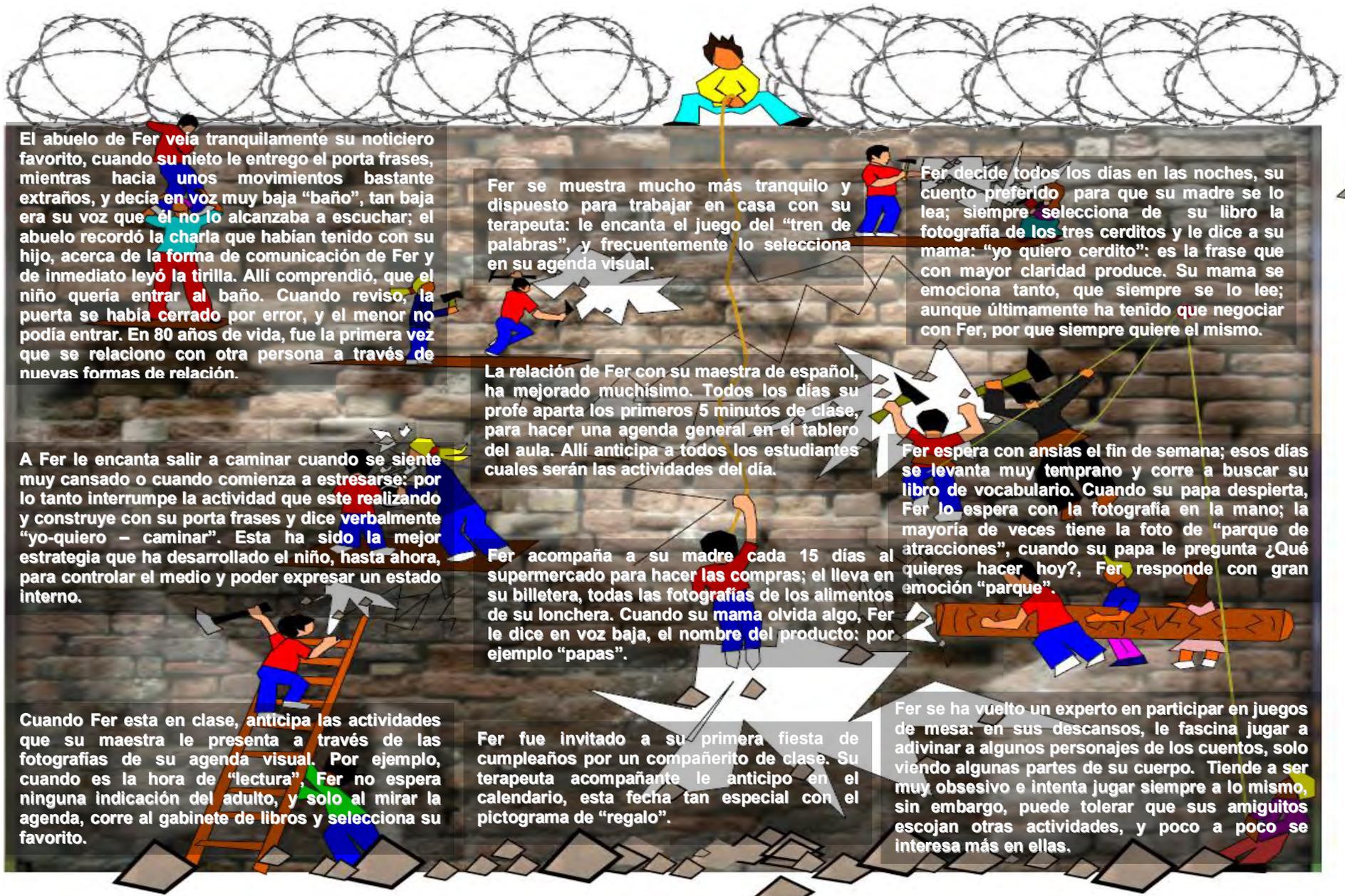
Evaluar el impacto que había tenido el programa educativo de CAA en la vida de Fer y su familia; constituía una acción pedagógica esencial, para contribuir a la generación de una verdadera “cultura de inclusión”. Generar instrumentos específicos y fiables, que pudieran determinar el éxito de las estrategias educativas implementadas por el equipo de apoyo; no configuraban el final del programa, sino que al contrario, constituían la base sobre la cual, se sustentarían los programas educativos futuros.

Construir nuevas formas de relación, no es un proceso sencillo, que pueda surgir a corto plazo; se requiere de un continuo trabajo educativo, el cual se adapte a las necesidades específicas que manifestó la persona con TEA. Por lo tanto Fer a lo largo de su vida, iba a desarrollar nuevas habilidades y competencias, pero también se generarían nuevas necesidades específicas, las cuales tendrían que ser atendidas por el equipo de apoyo. Equipo que variaría en cuanto a nombres a lo largo del tiempo, sin embargo la filosofía y los principios pedagógicos que lo orientaban permanecerían estables, gracias al empoderamiento del núcleo familiar, como participantes activos en el proceso de su hijo.

Le evaluación procesual y final tenía el objetivo esencial de valorar la eficacia del programa educativo en tres áreas esenciales, tras un año de implementación del programa educativo:

1. El desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de Fer; a través del uso de sistema aumentativo de comunicación.
2. La construcción de nuevas formas de relación entre Fer y las personas de su entorno.
3. La mejora en los criterios de las 8 dimensiones de la calidad de vida.

DERRUMBANDO BARRERAS: La construcción de nuevas formas de relación entre Fer y las personas de su entorno



El abuelo de Fer veía tranquilamente su noticiero favorito, cuando su nieto le entregó el porta frases, mientras hacía unos movimientos bastante extraños, y decía en voz muy baja “baño”, tan baja era su voz que él no lo alcanzaba a escuchar; el abuelo recordó la charla que habían tenido con su hijo, acerca de la forma de comunicación de Fer y de inmediato leyó la tirilla. Allí comprendió, que el niño quería entrar al baño. Cuando revisó, la puerta se había cerrado por error, y el menor no podía entrar. En 80 años de vida, fue la primera vez que se relacionó con otra persona a través de nuevas formas de relación.

Fer se muestra mucho más tranquilo y dispuesto para trabajar en casa con su terapeuta: le encanta el juego del “tren de palabras”, y frecuentemente lo selecciona en su agenda visual.

Fer decide todos los días en las noches, su cuento preferido para que su madre se lo lea; siempre selecciona de su libro la fotografía de los tres cerditos y le dice a su mamá: “yo quiero cerdito”: es la frase que con mayor claridad produce. Su mamá se emociona tanto, que siempre se lo lee; aunque últimamente ha tenido que negociar con Fer, por que siempre quiere el mismo.

La relación de Fer con su maestra de español, ha mejorado muchísimo. Todos los días su profe aparta los primeros 5 minutos de clase, para hacer una agenda general en el tablero del aula. Allí anticipa a todos los estudiantes cuales serán las actividades del día.

Fer espera con ansias el fin de semana; esos días se levanta muy temprano y corre a buscar su libro de vocabulario. Cuando su papá despierta, Fer lo espera con la fotografía en la mano; la mayoría de veces tiene la foto de “parque de atracciones”, cuando su papá le pregunta ¿Qué quieres hacer hoy?, Fer responde con gran emoción “parque”.

A Fer le encanta salir a caminar cuando se siente muy cansado o cuando comienza a estresarse: por lo tanto interrumpe la actividad que este realizando y construye con su porta frases y dice verbalmente “yo-quiero – caminar”. Esta ha sido la mejor estrategia que ha desarrollado el niño, hasta ahora, para controlar el medio y poder expresar un estado interno.

Fer acompaña a su madre cada 15 días al supermercado para hacer las compras; él lleva en su billetera, todas las fotografías de los alimentos de su lonchera. Cuando su mamá olvida algo, Fer le dice en voz baja, el nombre del producto: por ejemplo “papas”.

Cuando Fer está en clase, anticipa las actividades que su maestra le presenta a través de las fotografías de su agenda visual. Por ejemplo, cuando es la hora de “lectura”, Fer no espera ninguna indicación del adulto, y solo al mirar la agenda, corre al gabinete de libros y selecciona su favorito.

Fer fue invitado a su primera fiesta de cumpleaños por un compañerito de clase. Su terapeuta acompañante le anticipó en el calendario, esta fecha tan especial con el pictograma de “regalo”.

Fer se ha vuelto un experto en participar en juegos de mesa: en sus descansos, le fascina jugar a adivinar a algunos personajes de los cuentos, solo viendo algunas partes de su cuerpo. Tiende a ser muy obsesivo e intenta jugar siempre a lo mismo, sin embargo, puede tolerar que sus amiguitos escojan otras actividades, y poco a poco se interesa más en ellas.

CONCLUSIONES

Las “barreras del silencio”, representan la situación más dramática, a la cual se puede enfrentar cualquier ser humano: la situación, de no poder ser escuchados, de no poder comunicarse consigo mismos y con los miembros de su comunidad; la terrible situación de no poder participar, de no poder comprender el mundo y no tener el propio control de sus vidas; una situación que conlleva a tener una baja calidad de vida; una situación que arrastra hacia la exclusión social y al quebrantamiento de los derechos fundamentales de los hombres.

Las personas con trastorno del espectro autista, presentan un riesgo inconmensurable de ser “habitantes del silencio”, al presentar un estilo de pensamiento particular, un patrón evolutivo cualitativamente diferente al neurotípico, alteraciones multidimensionales en su desarrollo y una gran dificultad para desarrollar sus competencias comunicativas y lingüísticas a través de las condiciones naturales. Este riesgo, se traduce en una oscura realidad, cuando las comunidades en donde estas personas viven, no generan entornos inclusivos; cuando no se promueven las adaptaciones necesarias y se proveen los apoyos especializados que requieren seres humanos con formas tan diversas de percibir y aprender del mundo.

La comunicación aumentativa y alternativa, nace como una estrategia pedagógica, para luchar contra la “exclusión social” y permitirle a todos los seres humanos de la sociedad, poder “construir nuevas formas de relacionamiento” por medio del uso de variados canales comunicativos que emplean diversos códigos semióticos.

La enseñanza de los programas de comunicación aumentativa y alternativa, no constituye un proceso unidireccional, en el cual un maestro se encargue de enseñar un código simbólico, de la misma forma como se enseñase una segunda lengua; es un proceso de **transformación cultural**, en el cual todos los sectores de la sociedad, deben vencer grandes paradigmas y contribuir a la construcción de relaciones significativas por medio de nuevas formas de comunicación.

Para que los programas de comunicación aumentativa y alternativa, contribuyan de manera efectiva en dicha “transformación cultural”; el pedagogo debe reflexionar y analizar detallada y profundamente, la naturaleza pedagógica de dichos programas. ¿Cómo se concibe al estudiante?, ¿para que se enseña la comunicación aumentativa y alternativa?, ¿qué se enseña en la CAA?, ¿Cómo se enseñan sus

contenidos?, ¿Cuál es el rol del maestro y el educando?, ¿que tipo de recursos son necesarios?, ¿Cómo se evalúan este tipo de programas?: son los cuestionamientos claves que originan, una solida propuesta educativa, la cual nutra el campo científico de la CAA.

En la actual tesis de investigación, se intentan despejar dichos interrogantes: reuniendo y articulando de forma dinámica, todos los elementos pedagógicos (objetivos, contenidos, secuenciación, metodología y evaluación) de una propuesta de enseñanza de CAA en la población con TEA. Propuesta que resulta sumamente innovadora y valiosa, en la medida en que compacta y propone bajo un mismo modelo, acciones educativas especializadas adaptadas específicamente a las características particulares de la diversa, compleja y heterogénea población con TEA y sus familias.

El impacto real de esta investigación, se vera reflejado, en la medida en que diversos equipos educativos, nutran cada uno de los elementos pedagógicos propuestos; a través de su implementación, y el aporte emergente de los avances científicos en el área.

No podemos permitir, que las personas con diversidad funcional, sigan siendo enclaustradas bajo las oscuras y degradantes murallas de las exclusión y del silencio; no puede ser concebible, que a miles de seres humanos se les prive de la enseñanza de nuevas formas de comunicación; no se puede tolerar que la CAA sea una ultima opción, y cientos de niños accedan a sus contenidos cuando ya tienen 10 o mas años, y se haya perdido tiempo invaluable... hace ya mas de 40 años: grandes educadores, profesionales de diversas áreas y científicos, forjaron el nuevo camino “del multiverso semiótico y comunicativo”; es nuestro deber como educadores nutrir su legado, a través de la generación de nuevas propuestas que fortalezcan sus practicas.

BIBLIOGRAFIA

- ALCANTUD, F. (2003) Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo. PIRAMIDE
- BASIL, C.; SORO-CAMATS, E.; ROSELL, C. (1997) Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Ed. Masson
- BELINCHON, M. et. al (1992) Psicología del lenguaje: investigación y teoría. Ed. Trotta
- BELINCHON, M. et. al (Comp.) (2003) Ángel Riviere Obras escogidas volumen III: Metarrepresentación y semiosis. Ed. Panamericana
- BELTRAN, J. (coord.) Psicología de la educación. Ed. Boixareu
- BOHORQUES, D. et.al (2007) “Un niño con autismo en la familia” Universidad de Salamanca
- CARRETERO, M (2011) Desarrollo cognitivo y aprendizaje del niño pequeño. Universidad Autónoma de Madrid - FLACSO
- CRESPO, M. (2001) “Autismo y educación” ponencia presentada en el III Congreso “la atención a la diversidad en el sistema educativo” Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO), Febrero. Disponible en la red.
- CUERVO, C. (1999) La profesión de Fonoaudiología: Colombia en perspectiva internacional. Universidad Nacional de Colombia
- CUESTA, J. y HORTIGUELA, V. (2007) Senda hacia la participación: calidad de vida en las personas del espectro autista y sus familias. Autismo Burgos
- CUXART, F. (1997) La familia del niño con autismo y el apoyo terapéutico a las familias. En Riviére, A. y Martos, J. 1997, pág. 173-189.
- DE SUBIRÍA, J. (2002) Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Ed. Magisterio
- FAHERTY, C (2000) Asperger. . . ¿Que Significa Para Mí? Future Horizons
- FRITH, U. (2004) Autismo: hacia una explicación del enigma. Grupo Anaya Comercial.
- HADWIN, J., COHEN, B. et al. (1997) ¿Podemos enseñar a comprender emociones, creencias o ficciones a los niños autistas?. En Riviére, A. y Martos, J. 1997, pág. 589-623.
- HAPPÉ, F. (2007) Introducción al autismo. Grupo Anaya Comercial.
- HARRIS, S. (2001). Los hermanos de niños con autismo: *su rol en las relaciones familiares*. Ed. Narcea
- HOBSON P. (1993) El autismo y el desarrollo de la mente. Alianza

- HOBSON P. (2005) Acerca de ser “movido” en el pensamiento y en el sentimiento: una propuesta sobre el autismo. En Martos, J. et al 2005, pág. 171 – 191.
- KRISTEVA, J. (1988) “El lenguaje, ese desconocido: Introducción a la lingüística”. Ed. Fundamentos
- MARTOS, J. et. al (2005) Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy. Madrid: APNA.
- MARTOS, J. et. al (2008) Los niños pequeños con autismo. CEPE.
- MONFORT, M. (1997) Perspectivas de intervención en comunicación y lenguaje en niños con rasgos autistas y/o disfasia receptiva. En Riviére, A. y Martos, J. 1997, pág. 509-539.
- PALACIOS, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ed. Cinca
- PEETERS, T. (1997) El autismo y los problemas para comprender y utilizar símbolos. En Riviére, A. y Martos, J. 1997, pág. 483-509.
- PEETERS, T. (2008) Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa. Autismo Ávila
- RAPIN, I. (2005) El lenguaje y su desarrollo en los trastornos del espectro autista. En Martos, J. et al 2005, pág. 265 – 293.
- RIVIÉRE, A. y MARTOS, J. (1997) El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas. Madrid: APNA.
- RIVIÉRE, A. (1997) “Curso de desarrollo normal y autismo”, celebrado en el Casino Taoro, Santa Cruz de Tenerife (septiembre)
- RIVIÉRE, A. (1999). Lenguaje y autismo. En: Solcoff, k. y Valdez, D. *Comunicación y lenguaje en los trastornos del espectro autista*. FLACSO
- RIVIÉRE, A. y MARTOS, J. (Comp.) (2000) El niño pequeño con autismo. Madrid: APNA.
- RIVIERE, A. (2002) Inventario del Espectro Autista IDEA. FUNDEC
- RUSSELL, J (2000) El autismo como trastorno de la función ejecutiva. Ed. Panamericana
- SALUD MADRID (2008) Guía de diagnóstico y tratamiento de los trastornos del espectro autista. Ed. COGESIN
- SCHALOCK, R. y VERDUGO, M. (2003) Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Grupo Anaya comercial
- SOTILLO, M. (1993). Sistemas alternativos de comunicación. Ed. Trotta
- SOTILLO, M Y RIVIERE, A. (1997). Sistemas alternativos de comunicación y su empleo en autismo. En Riviére, A. y Martos 1997, pág. 539- 565.
- SUSSMAN, F (1995) Mas que palabras. Centro Hannen.

- TAMARIT, J. (2011). Conductas desafiantes en discapacidades del desarrollo: claves para la comprensión y la intervención. FEAPS, Madrid - FLACSO
- TORRES, S. et al. (2001) Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa sistemas y estrategias. Ed. Aljibe
- VALDEZ, D. (2001) Autismo, enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. 2 Tomos. Fundec.
- VALDEZ, D (2009) Ayudas para aprender: trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Paidós
- VALDEZ, D (2011) Perspectivas sobre el desarrollo evolutivo y sus trastornos desde un enfoque vigotskiano. UBA-FLACSO
- VALDEZ, D (2011). Comunicación Aumentativa. UBA-FLACSO
- VEGA, H. (1997) El perfil de la persona del terapeuta de autistas. En Riviére, A. y Martos, J. 1997, pág. 657-679.
- VENTOSO, M. y OSORIO, I. (1997) El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas autistas. En Riviére, A. y Martos, J. 1997, pág. 565-589.
- VON TETZCHNER, S. y MARTINSEEN, H. (1991). Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación. Visor