

Comunicación:

Experiencia de intervención mediada por iguales y su influencia para la eliminación de apoyos personales en el aula.

XII Congreso Aetapi

**Centro de recursos para personas con autismo ADANSI
(Asturias)**

Juan Ángel Fernández Freijoó

Paula Solano Pizarro

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo venimos constatando el escepticismo que envuelve la respuesta educativa que se viene dando a los alumnos con TEA.

Nos apetecía demostrar y demostrarnos que si se dan las condiciones y los centros cuentan con profesores motivados e interesados, así como con un equipo que se organiza y trabaja para atender a la diversidad, la integración es posible.

Al tratar de integrar a los casos de TEA en centros normales, el mayor problema son los recursos: “no se puede hipotecar una persona para el niño con TEA” y “no hay dinero”, dicen en el centro. Y, como la Administración no pone los recursos, no se puede integrar al alumno.

Para aportar alguna vía de solución a este problema nos propusimos centrar la atención en los alumnos, considerando que la intervención mediada por iguales rompe con ese gran obstáculo para la adecuada atención del alumnado con TEA que es la falta de recursos permanentes para la intervención en el contexto del aula.

Como señala Rivière (2001), el sistema, en muchos aspectos, debe cambiar. Pero nuestros chicos y chicas no pueden esperar a que cambie. Si se necesitan cambios debemos de procurarlos y procurárselos, haciéndolos realidad en lo posible. Las actitudes de hoy y el esfuerzo de hoy hacen más cercanos los resultados de mañana.

2. NUESTRA EXPERIENCIA

Esta experiencia se llevó a cabo en un centro concertado, y un aula de 1º de Primaria de 23 alumnos en el que se integra en modalidad de escolaridad combinada una niña de siete años con trastorno de espectro autista. Cristina es una niña, autónoma, verbal y con grandes habilidades para el dibujo. A nivel social, presenta un alto grado de desconexión que se muestra en su gran aislamiento, menos acusado en el caso de sus relaciones con los adultos e ignorando por completo a los iguales, aunque aceptando, sin embargo, sus aproximaciones a pesar de no responder a sus intentos comunicativos.

En este curso, Cristina acude al centro ordinario con el fin de facilitarle un ambiente lo menos restrictivo posible, que implique oportunidades de interacción con iguales, ya que como señala Rivière éstos han demostrado ser los más eficaces para promover las competencias sociales de niños con TEA (Rivière, 2001). Con este planteamiento, acude al centro ordinario dos tardes semanales y comparte con sus compañeros las clases de Educación Física, Plástica, Conocimiento del Medio e Informática.

Para lograr los apoyos y las condiciones de escolarización de Cristina se ha contado desde el primer momento con el apoyo del centro, las Ursulinas de Gijón, fundamental para un buen punto de partida. Igualmente se contó con la coordinación y apoyo del centro específico de Castiello, centro de referencia de Cristina, y con el cuál Adansi lleva colaborando muchos años.

Con este planteamiento, la familia solicita la colaboración de Adansi para asegurar en lo posible el éxito de la integración de Cristina.

Desde el momento en que el centro aceptó la escolarización de Cristina y nuestra colaboración, nos pusimos a trabajar para la identificación de las necesidades de intervención. Se acordó una primera reunión con el equipo de orientación del centro de la cuál extrajimos las primeras necesidades y realidades derivadas del análisis de la realidad del centro:

- El personal y el equipo de orientación están sumamente motivados con la escolarización de Cristina, con menos tendencia a la rutina y a dejarse llevar de lo que se podía esperar en un principio.
- El personal del centro reconoce qué no saben y quieren mejorar su trabajo; por tanto, se necesitaba formación del personal, esencialmente de la tutora y los profesores de apoyo en lo que supone el cuadro de espectro autista, sus necesidades educativas y su estilo de aprendizaje.
- Derivado de la falta de formación detectamos un alto nivel de stress tanto de la tutora como los profesores de apoyo sobre cómo afrontar la presencia de Cristina en el aula.
- Valoramos la necesidad de informar a los compañeros de la incorporación de Cristina
- Detectamos la alta disposición para la coordinación y la colaboración con Adansi.

Lo primero fue programar reuniones de información y formación para el personal del centro. Hemos partido de un modelo típico de colaboración que como refieren Chrislip y Larson (1994) se basa en un establecimiento de relaciones de beneficio mutuo entre el centro y el equipo de ADANSI, trabajando con objetivos comunes y tratando de compartir responsabilidades, autoridad y esfuerzo para el logro de resultados.

Se programaron sesiones para que los compañeros estuvieran previamente informados de quién era y cómo era Cristina con el fin de reducir el impacto de su incorporación al aula. Como señalan Fernández y Melero (1995) los interlocutores (iguales y Cristina) deben poseer un sistema de ideas y un lenguaje comunes. (Por tanto debe conocer cómo es Cristina, de forma que les sitúe en una situación de igualdad).

Se acordó igualmente que Cristina acudiese previamente con su madre para conocer las instalaciones y su aula, así como a las profesoras que le correspondían.

El primer día que Cristina acudió al aula lo hizo en compañía de un miembro de Adansi contribuyendo a reducir el stress tanto de Cristina como de las profesoras.

En el tema de los apoyos, está fundamentado suficientemente (Puigdemívol, 1993, 1998; Arnáiz e Illán, 1996 ...) que, si es posible, es conveniente optar por el apoyo dentro del aula. En nuestro caso, dada la receptividad del colegio (no exenta de dificultades) y la posibilidad del recurso, esa fue la modalidad escogida. El profesor de apoyo, en nuestro caso, trabaja dentro del aula con un grupo al que se incorpora Cristina. Este modelo se adapta al funcionamiento del aula, que es por pequeños grupos. De esta forma, Cristina no pierde el contacto con la realidad de su clase, ya que no se la somete a un doble sistema ambiental, curricular y relacional al sacarla del aula. Tratamos de no duplicar la atención educativa de Cristina y eliminar la duplicidad de roles entre tutor y profesor de apoyo. (adaptado de Oliverio y Señczuk; Wesson y Deno, citados por Parrilla, 1992)

3. INTERVENCIÓN

3.1. Objetivo

El objetivo planteado fue conseguir que por la mediación de los compañeros de Cristina la presencia del apoyo externo dentro de aula (profesora de apoyo) cada vez fuese menos directiva y menos necesaria, con el objetivo de eliminar ese recurso delegando parte de su labor en los iguales.

3.2. Pasos

a) Evaluación inicial

Para la detección de las necesidades de intervención dentro del aula decidimos de forma coordinada llevar a cabo dos tipos de acciones:

Por un lado, se realizaron registros observacionales informales durante un tiempo limitado, en el que tanto la PT como la tutora deberían de registrar el comportamiento social y comunicativo de Cristina dentro del aula. Se trató de registrar lo siguiente:

1. Interacciones Cristina – tutora / tutora – Cristina
2. Interacciones Cristina – compañeros / compañeros – Cristina
3. Interacciones Cristina – profesora de apoyo / profesora de apoyo – Cristina.

En los tres casos se trataba de saber quién inicia la interacción, para qué, la reacción del interlocutor. El que más nos interesaba era el de los compañeros con el que queríamos saber quién se dirige a ella, qué le dice / hace, la reacción de Cristina, y la reacción del compañero/a ante la respuesta o ausencia de la misma de Cristina.

Por otro lado, se solicita a la tutora y a la PT que traten de hacer una relación de habilidades y comportamientos que consideran fundamentales para la continuidad de Cristina en el aula, bien en esta modalidad de escolarización o de cara a la mejora del modelo.

Tanto de los registros como de las entrevistas posteriores se extrajeron las siguientes conclusiones:

- La comunicación de Cristina es siempre fruto de los inicios del adulto o de sus compañeros.
- Salvo la introducción del saludo y la despedida, y algunas órdenes directas (siéntate, silencio...) la profesora reconoce que no tiene relación con Cristina.
- La relación de la PT con Cristina es de contención por parte de ésta, por los problemas de conducta en el aula que presenta Cris
- Por parte de Cristina, su relación con la PT es de aceptación casi desde el principio, produciéndose situaciones de contacto físico (coger de las manos, besar, abrazos...) que indican un principio de establecimiento de vínculo con la PT:
- Con sus compañeros, se repite la pasividad de Cristina y los intentos comunicativos son siempre iniciados por sus compañeros. En su grupo de trabajo compuesto por 5 – 6 alumnos, tres de ellos prestan a Cristina mayor nivel de atención, se dirigen a ella en repetidas ocasiones, fundamentalmente para que les preste material (pinturas, tajalápiz...); en estos casos las respuestas de Cris se reducen a “sí” o “no” y a la mirada pasiva.

b) Identificación de metas específicas y objetivos

A partir de las conclusiones extraídas de la evaluación inicial llevada a cabo, ¿Qué nos propusimos? Nos propusimos trabajar en aras de mejorar la interacción entre la profesora tutora y Cristina, y especialmente la que se daba (o no se daba) entre los compañeros y Cristina. Tomando como referencia la construcción de habilidades sociales y de comunicación y como señala Ann Quill (2000), dado que el autismo se caracteriza por las alteraciones sociales y en la comunicación, la intervención debe incorporar estrategias para compensar esos problemas centrales así como apoyar su desarrollo. Por esto, este trabajo se centra en estrategias compensatorias para promover y apoyar el desarrollo social y la comunicación.

Metas específicas:

- Comenzar a transformar la labor directiva de la PT en una labor secundaria y de intermediaria
- Procurar un aumento del número de interacciones entre Cristina y la tutora.
- Cambiar en lo posible el estilo comunicativo de la PT y la profesora con Cristina, aumentando su eficacia y la comprensión de las mismas por parte de Cristina.
- Aumentar, con mucho, el nivel de comprensión de situaciones de Cristina, a través de estrategias compensadoras que incidan en los puentes sociales (Ann Quill, 2000).
- Lograr que el grupo de iguales que trabajan más estrechamente con Cristina tutoricen su participación en el entorno del aula y en sus desplazamientos por el centro.
- Mejorar las habilidades sociales y de comunicación de Cristina en el aula.
- Como objetivo último y deseable al que se dirigen todos nuestros esfuerzos, mejorar la modalidad de escolarización de Cristina hacia una mayor integración.

c) Diseño del plan de intervención

Intervención respecto a la relación de la tutora y la PT con Cristina.

Se necesita asegurarse la actitud positiva del centro respecto a la persona con TEA. Procurar cambiar el papel de la profesora, de instructora a facilitadora o una guía. Mentalización a la profesora de que lo fundamental es como señala Ann Quill (2000) comprender las necesidades del niño y escuchar su intuición como profesional y como persona. Importancia de formar construir una relación con el niño a fin de optimizar el desarrollo social y la comunicación. Importancia de que las experiencias que viva Cristina sean significativas para ella, y hacerle hincapié a la profesora que el nivel de conducta organizada se correlaciona con el nivel de confort, de comprensión de los eventos sociales y de la comprensión de qué hacer en una situación dada.

Intervención respecto a sus compañeros.

De todas las estrategias compensatorias o *puentes sociales* denominadas por Ann Quill (Ann Quill, 2000): apoyos organizativos, apoyos sociales, instrucción basada en claves visuales y apoyos basados en sistemas de comunicación aumentativos y alternativos, se han elegido en este trabajo ya que como señala distintos autores (Ann Quill, 2000) los trastornos de espectro autista representan un síndrome heterogéneo, con lo que para planificar la intervención en habilidades sociales y de comunicación, en caso concreto se debe considerar: el nivel de motivación social de la niños, sus habilidades principales, y el grado de conductas desafiantes, especialmente las conductas ritualísticas. Así a partir de la consideración de estos aspectos, en la evaluación previa, se decidió basar la intervención en **apoyos sociales** y **apoyos organizativos** en el aula. Por

otro lado, se organizó el ambiente físico con el objetivo general de (1) aumentar y mejorar la participación de Cristina en el grupo y de (2) mejorar sus habilidades sociales.

1. Apoyos organizativos en el aula

Uso de estrategias compensatorias que construyan puentes sociales para el niño con el fin de maximizar las oportunidades para el éxito social y de la comunicación. Se tuvieron en cuenta tres tipos de apoyos organizativos (Ann Quill, 2000):

a) Organización del ambiente físico

La primera estrategia es establecer una organización dentro del ambiente físico para compensar la confusión en el ambiente social. El propósito principal es clarificar las expectativas y disminuir la dependencia de Cristina a la hora de tomar decisiones a través de la información social. A continuación detallamos los aspectos que se organizaron en el ambiente físico para estimular la comprensión del niño y que se apoyaron en actividades sociales, así como las metas que se relacionan con cada una de ellos:

- *Organizar el espacio: ayudar a Cristina a comprender dónde estar.*
 - Grupo de referencia: tres niñas elegidas por tener mas relación con ella que serán sus tutores.
 - Poner su nombre en la silla y la mesa y la de sus compañeros
 - Usar indicadores visuales para indicar donde estar o esperar durante todas las actividades: lugar dónde leer, dónde poner los trabajos, dónde presentar sus trabajos a la profesora, dónde esperar fila...
- *Organizar las posibilidades / selecciones: ayudar a Cristina a comprender qué juguetes o materiales usar.*
 - Uso de codificación por colores de la carpeta para cada materia y actividad.
 - Limitar los juguetes a un área codificada (la zona de juego)
 - Zona de lectura (actividad muy significativa para ella).
- *Organizar posesiones: ayudar a Cristina a comprender lo que es mío o lo que es compartido.*
 - Seleccionar actividades en que cada niño tenga sus propios materiales (p.e. la ficha)
 - Utilizar actividades que requieran materiales compartidos
 - Que tenga que pedir cosas
- *Organizar las expectativas en las actividades: ayudar a Cristina a comprender qué hacer.*
 - Uso de agendas con material pictográfico.
 - Apoyo a la comprensión mediante estrategias facilitadoras de la comunicación.
- *Organizar las expectativas sociales: ayudar a Cristina a comprender con quién.*
 - Mantenimiento del grupo de referencia.
 - Conocimiento de los compañeros a través de sus fotos y sus nombres, tanto del grupo de referencia como del resto de compañeros.
- *Organizar el tiempo: ayudar a Cristina a comprender por cuánto tiempo.*
 - Uso de un reloj de cocina
- *Self: ayudar a Cristina a comprender cómo permanecer centrada y calmada.*
- *Organizar las transiciones (de clase, de actividad): ayudar al comprender cuando se hacen.*

- Un compañero con quien se hacen las transiciones, los cambios de aula, que se elige del grupo por semanas.

b) Organizar rutinas en las actividades (actividades rutinarias)

Una vez que el contexto físico se organizó, la segunda estrategia para apoyar el éxito social y en la comunicación consistió en establecer rutinas predecibles en las actividades, durante el tiempo que Cristina permanece en el aula.

Las rutinas se establecieron en actividades como: llega al colegio en el transporte desde el centro específico, entrada y saludo, inicio de la actividad, realización del trabajo en la mesa, transiciones entre actividades ...

c) Organizar la instrucción

Una vez que se organizó el ambiente físico, y las actividades y rutinas se seleccionaron como oportunidades de experiencias sociales y de comunicación, la tercera estrategia consistió en aplicar secuencias básicas de conducta durante la instrucción y las interacciones.

En relación a la conducta se utilizaron dos tipos de estrategias: claves y consecuencias.

Como claves desencadenantes de las respuestas se usaron esencialmente claves verbales, ajustadas al nivel de comprensión de Cristina, así como claves visuales en actividades más complejas que requerían un nivel de comprensión superior.

Como consecuencias se usaron refuerzos, como por ejemplo: ir a la zona de lectura (o no) después del trabajo en la mesa, poder usar el ordenador después de esperar turno, poder ver la carpeta de la Bratz de su compañera si permanecía sentada...

2. Apoyos sociales

Estos apoyos se definen como modificaciones hechas por los otros para mantener interacciones recíprocas, mutuamente beneficiosas y significativas. Se trató de estructurar y aumentar la comprensión, implicación y participación en las interacciones sociales y comunicativas de Cristina, usando como apoyo fundamental unos "tutores" que son tres niñas de su grupo de referencia que en la evaluación se detectó que presentaban una mayor empatía hacia Cristina.

Las estrategias que se han utilizado como formas de proporcionar apoyos sociales son las siguientes:

- *Comprender los intentos comunicativos de Cristina*
 - Enseñar a sus tutores a dirigirse a Cristina: que la llamen por su nombre y se aseguren su atención antes de hablarle.
 - Mostrar siempre a qué se están refiriendo, para evitar confusiones.
 - Provocar comunicación en Cristina: que pida cosas que no están a su alcance o que tengan objetos en su poder que ella desea.
- *Modificar modelos de interacción de los demás niños (y de las profesoras) en relación a Cristina:*
 - Pautas a seguir por los demás niños: simplificar el lenguaje, darle tiempo para responder, etc.
- *Establecer rutinas de interacción recíproca:*
 - Organizar interacciones en las que Cristina sepa qué decir o hacer: que los demás niños le pidan algo y que ella conteste, y viceversa.
 - Andamiar las interacciones añadiendo en aspectos nuevos en las rutinas.

4. VALORACIÓN DE RESULTADOS

En el apartado de resultados obtenidos, a pesar de que el proceso no ha hecho sino empezar y tendrá continuidad en el curso próximo, podemos destacar los siguientes:

- Cristina está totalmente adaptada al centro y es aceptada por su profesora y sus compañeros, con un alto grado de satisfacción.
- A través de una redacción se les solicitó a los compañeros que expresasen su opinión respecto a Cristina y su estancia en el aula durante estos meses, resultando una valoración general muy positiva.
- Los tres niños “tutores” han asumido en general su papel, y con ello han aparecido mayor número de emisiones con fines comunicativos, esencialmente con función de petición, tanto por parte de Cristina como de los demás compañeros.
- La conducta de Cristina en el aula ha mejorado notablemente, permaneciendo todo el tiempo sentada, han disminuido las rabietas, aumentando con todo ello su nivel de atención.
- La labor de la PT ha variado notablemente desde el principio de la intervención:
 - se ha reducido totalmente en los desplazamientos, en los que Cristina es autónoma o está acompañada de una compañera.
 - En el aula se coloca detrás y no al lado como era en un principio, reduciendo mucho su labor de control.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ann Quill, K. (2000). *Do – Whatch - Listen - Say. Social and Communication Intervention for Children with Autism*. Brookes Publishing Co.

Ann Quill, K. (1995). *Teaching children with autism*. Delmar Publishers Inc.

Tortosa Nicolás, F. (2003). La elaboración de las adaptaciones curriculares para alumnos con TEA en centros educativos. En Alcántud Marín, F. (coord.). *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Pirámide.

Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Reid, D. K. Helwick, G., Fahey, K.R. y McCarthy, M. (1999). La colaboración en el aula como medio de ayuda a los alumnos con problemas de lenguaje. En García Sánchez, J.N. (coord.) *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.

Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Moya Maya, A. (2002). *El profesor de apoyo. ¿Dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? ... realiza su trabajo*. Málaga. Aljibe.