

# PROPUESTA CURRICULAR EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN PARA ALUMNOS CON TRASTORNOS EN LA COMUNICACIÓN.

*Juana M<sup>a</sup> Hernández Rodríguez*

*Equipo Específico de Autismo*

## INTRODUCCIÓN

La comunicación que se presenta a continuación forma parte de la investigación que sobre el mismo tema se ha desarrollado durante los años 1992-94<sup>1</sup>. La realización de este trabajo se justificó por varios motivos. Por un lado, las capacidades comunicativas y representacionales desempeñan un papel decisivo en el proceso de educación, de tal forma que son requisito para el desarrollo de otras funciones y, muy en especial, de pautas de relación social que se requieren en los contextos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que el Currículo Oficial (CO) (MEC, 1992a y b) contemple su desarrollo a través de áreas curriculares concretas en las diferentes etapas educativas.

Por otro lado, dado el carácter abierto del CO, la Administración sólo define los objetivos y contenidos de etapa, siendo preciso concretarlos y definirlos en los centros. Esta tarea de leer e interpretar el CO para adaptarlo a las necesidades de los alumnos, cuando se trata de alumnos con discapacidades graves, puede resultar más difícil y laboriosa, precisándose pautas y criterios que permitan desarrollar efectivamente los proyectos curriculares.

En este sentido, las medidas a tomar son muchas y muy variadas. Nosotros decidimos invertir los esfuerzos en elaborar esta propuesta curricular porque pensamos que es urgente disponer de referentes ajustados a la realidad. Además, un factor necesario para favorecer e impulsar el proceso de desarrollo curricular en los centros educativos es la creación de materiales curriculares coherentes con los planteamientos del CO (Del Carmen y Zabala, 1991).

El trabajo se estructura en cinco partes: en la primera parte se analizan las dificultades que presentan los alumnos con trastornos en la comunicación. A continuación se estudia qué planteamiento hace el CO del lenguaje, y en que medida se contemplan las necesidades especiales.

En la tercera parte se revisan los programas de lenguaje más usados. En la cuarta, se ofrece el marco teórico en el que se basa la propuesta curricular. Y por último, se secuencian los objetivos y contenidos, se concreta la metodología y se organizan los materiales, los espacios y los recursos personales.

<sup>1</sup>La licencia de estudio concedida por el MEC durante el curso 1992-93, así como el asesoramiento de A. Rivière han facilitado la consecución del proyecto.

La presente comunicación recoge los aspectos más importantes que están en la base del mencionado trabajo, así como algunos de los resultados alcanzados en la adaptación del currículo.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A través de nuestro estudio, pretendemos ofrecer posibles líneas de actuación sobre cómo fomentar desde la escuela - centro de Educación Infantil o centro de Educación Especial- el desarrollo y uso de las capacidades comunicativas y lingüísticas en alumnos de 0 a 6 años, cuya edad cronológica puede ser mayor, y que presentan alteraciones de la comunicación (autismo, trastornos generalizados del desarrollo, alteraciones graves). Por ello, nos propusimos los siguientes objetivos:

1º Desarrollar los objetivos, secuenciar los contenidos y concretar las orientaciones metodológicas que el área de Comunicación y Representación del CO propone.

2º Proponer contenidos que hagan referencia no solo al lenguaje oral, sino también a la adquisición de un lenguaje que permita cumplir en el mayor grado posible las mismas funciones que el lenguaje oral. Otros contenidos referidos a medios de representación no lingüística (expresión plástica, expresión musical, expresión corporal...) no han sido abordados en esta propuesta.

3º Proporcionar un instrumento de concreción del currículo que oriente en la elaboración del proyecto curricular y consecuentemente, en la programación y las adaptaciones.

4º Desarrollar un cuestionario de "Evaluación de la Comunicación" (ECO) para facilitar la evaluación y la propuesta de adaptaciones curriculares individuales.

## EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Conocer el CO es un paso previo a cualquier decisión de adaptación curricular. Y es así que en el área curricular se señala que la educación y el aprendizaje han de atender a la múltiple función del lenguaje, de comunicación y representación, así como de regulación del comportamiento ajeno y propio. Ahora bien, si bien se insiste en el carácter lingüístico y en la función representativa, se resalta el papel comunicativo e interpersonal. Concebir el lenguaje de esta manera lleva a una opción educativa clara, que se refleja en la selección de objetivos, en los bloques de contenidos y en la metodología propuesta.

Este enfoque comunicativo del área -opción pragmática del lenguaje- constituye un marco adecuado para dar respuesta a los alumnos con trastornos en la comunicación. De hecho, los currículos que en los últimos años se han desarrollado para esta población son también pragmáticos (Schaeffer et al, 1980; Beisler y Tsai, 1983; Watson et al, 1989).

Ahora bien, el CO es un marco que necesita adecuarse y concretarse, de forma que podamos disponer de un referente que realmente guíe la actividad educativa.

## DIMENSIONES DE LOS ACTOS COMUNICATIVOS

Las propuestas para desarrollar la comunicación deben estar basadas en un sólido marco teórico. De acuerdo con el enfoque comunicativo del área, el análisis de los actos comunicativos nos permitió determinar qué dimensiones son adecuadas para secuenciar y organizar de una manera determinada los objetivos y contenidos prescritos.

Así, todo acto comunicativo tiene una forma (dimensión forma) y una modalidad específica (dimensión modalidad), sirve para una función particular (dimensión uso), expresa ciertos significados (dimensión vocabulario)<sup>2</sup> y ocurre en un contexto determinado (dimensión contexto).

Dadas las alteraciones pragmáticas e interpersonales que presentan estos alumnos, esta propuesta curricular da prioridad a la enseñanza y uso de las habilidades comunicativas para una gran variedad de funciones, en diferentes contextos y situaciones. Por tanto, la dimensión uso y la dimensión contexto ocuparon un lugar prioritario y a ellas se dedicó más atención, puesto que tradicionalmente han sido las más olvidadas en la enseñanza, tanto en la evaluación como en la intervención. Las otras dimensiones –modalidad, forma y vocabulario– se consideran instrumentos para comunicar una potencia comunicativa más que fines en sí mismos y por esta razón se desarrollaron en menor medida. Además su enseñanza ha sido una práctica habitual en las escuelas.

## PASOS EN LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO:

### 1<sup>ER</sup> PASO. ADECUACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES

La adecuación de los objetivos a las características de los alumnos con trastornos de la comunicación se hizo dando prioridad a aquellos objetivos que recogen el desarrollo de las capacidades de comunicación y representación lingüística, y no tanto a los modos de representación no lingüística.

### 2º PASO. DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS DE ETAPA

Dadas las características de estos alumnos, fué necesario:

- Matizar la denominación del bloque de contenido denominado “lenguaje oral” de forma que hiciera referencia no tanto al lenguaje oral, como a “los usos y modos de comunicación”. La capacidad de comunicación con los demás se puede desarrollar a través sistemas de comunicación alternativos al oral (Schaeffer et al, 1980).

<sup>2</sup> En determinados currículos como por ejemplo el TEACCH de Watson y otros (1989) se distingue la dimensión funcional y la dimensión semántica. Nosotros compartimos la opinión de Jordan (1992), quien encuentra que es muy difícil para la mayor parte de los profesores separar conceptualmente estas dos dimensiones y en la práctica tampoco es esencial hacerlo.

- Desarrollar tal bloque de contenidos para que diera más información del qué enseñar. Se desarrollaron fundamentalmente los contenidos procedimentales, porque se parte de un enfoque procedimental del área.

### 3<sup>er</sup> PASO. SECUENCIA DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS POR CICLO

Se decidió en qué grado deben conseguirse en cada ciclo los propósitos que en los objetivos y contenidos generales se manifiestan. Se establecieron 3 niveles: 0-1; 1-3 y 3-6 años. Los criterios que guiaron la secuencia fueron:

1. Criterio psicoevolutivo: la pertinencia en relación al desarrollo evolutivo. Tal desarrollo se tradujo en un avance:

- \* Desde los intereses y necesidades de comunicación más básicos y generales a los intereses y necesidades más específicos y matizados (ampliación del campo de intereses).
- \* Desde procedimientos más simples o de bajo nivel a más complejos o de alto nivel de carga cognitiva.
- \* Desde los usos más familiares (en contextos habituales y cotidianos y con interlocutores conocidos) hasta los usos menos familiares (propios de contextos más amplios y con interlocutores no conocidos).

2. Criterio epistemológico: el enfoque comunicativo del área da prioridad a la dimensión uso del lenguaje frente a las otras dimensiones. Dado que la dimensión uso es muy amplia, se delimitaron los siguientes ejes-básicos de secuenciación:

- \* Las funciones comunicativas: la complejidad del lenguaje no viene dada sólo por su complejidad sintáctico-gramatical, sino sobre todo por las necesidades de comunicación a las que tiene que responder. La secuencia progresiva de adquisición de las funciones comunicativas y el modo cada vez más lingüístico de comunicarlas permite por tanto ordenar los contenidos.
- \* La respuesta a la comunicación: la capacidad de comprender mensajes, de comprender a las otras personas y de interpretar los distintos tipos de intenciones que le comunican se va desarrollando a lo largo de la etapa.
- \* Las estrategias y normas que regulan los intercambios comunicativos: la competencia conversacional aumenta progresivamente al tiempo que aumentan las habilidades comunicativas y lingüísticas.

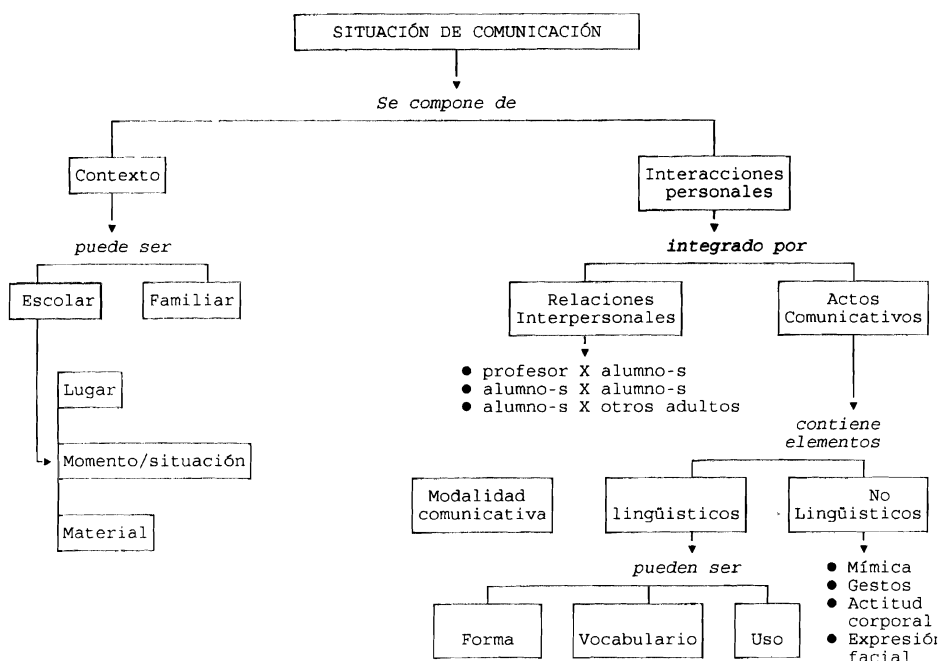
3. Criterio psicopedagógico: adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos del alumno acerca de las situaciones de comunicación .

En el cuadro I se presenta -como ejemplo- el desarrollo y la secuencia del contenido nº 2 del CO, cuyo eje de progresión es las funciones comunicativas.

#### 4º PASO. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN CADA CICLO

Asimismo, se hicieron algunas previsiones sobre la secuencia interna al ciclo. Se propusieron como ejes-organizadores de los contenidos las situaciones de comunicación que permiten poner en relación contenidos de las distintas dimensiones comunicativo-lingüísticas y contenidos de distintas áreas.

Por situación de comunicación entendemos toda situación de interacción con mediación lingüística y no lingüística en que las distintas variables (quién, a quién, cuándo...) y dimensiones (uso, forma, vocabulario...) se conjugan para la producción y negociación de un significado siempre provisional, en función del contexto. En el siguiente esquema se refleja una situación de comunicación como ha sido definida.



En cada "situación de comunicación" se debe especificar el número y características de las variables y de las dimensiones que la componen: qué, quién, dónde, cuándo, cómo, con qué intención, de qué forma y en qué modo. No se trata, naturalmente, de desarrollar en cada situación todas las dimensiones. En función de los alumnos con trastornos de la comunicación la definición de objetivos didácticos debe realizarse en una sola dimensión, priorizando siempre la dimensión uso.

## 5º PASO. CONCRECIÓN METODOLÓGICAS

El CO afirma que favorecer el lenguaje implica crear situaciones de comunicación adaptadas a las posibilidades de cada nivel evolutivo. Las situaciones comunicativas proporcionan a los alumnos oportunidades de establecer relaciones recíprocas, de toma de turnos, que favorecen el intercambio y que permiten desarrollar las diferentes funciones comunicativas.

¿Se adecua este enfoque a los trastornos en la comunicación? La mayoría de los programas de lenguaje y comunicación usados con esta población utilizan un modelo conductual en su metodología (Lovaas, 1977; Bluma, 1978; Kent y otros, 1982), últimamente han aparecido algunos programas que usan estrategias de enseñanza más interactivas (Schaeffer et al, 1980; Lovaas, 1981; Beisler y Tsai, 1983 y 1986; Watson, 1989) y son muchos los que manifiestan la necesidad de usar situaciones de enseñanza naturales (Gortazar, 1993, Schaeffer, 1993) .

En este sentido, esta propuesta curricular plantea la necesidad de desarrollar programas que incorporen y experimenten nuevas técnicas y estrategias de enseñanza basadas en el establecimiento de intercambios comunicativos recíprocos en contextos naturales.

## 6º PASO. ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS ESPACIALES, PERSONALES Y MATERIALES

En esta propuesta curricular se desarrolla la organización de las condiciones ambientales (materiales y espaciales) y las habilidades del interlocutor (padres, profesores, compañeros, especialistas del lenguaje) como un elemento curricular tan importante como los objetivos o la metodología porque la enseñanza de la comunicación implica un ambiente adecuado.

## CONCLUSIONES

Esperamos que el rechazo de una política curricular uniformizadora por parte de la administración educativa y correlativamente la opción por un currículo abierto se acompañe de las medidas necesarias, de forma que se favorezca la aparición de instrumentos y de propuestas construidos desde dentro de nuestra comunidad lingüística y cultural destinados a cubrir necesidades específicas dentro de la educación especial.

## BIBLIOGRAFÍA

- BEISLER, J.M. y TSAI, L.Y. (1983) "A pragmatic approach to increase language skills in young autistic children". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13, 287-303.
- BLUMA, S.M. y otros (1978) *Guía Portage de Educación Preescolar*. EEUU: Wiscosin
- CARMEN, L. DEL Y ZABALA, A. (1992) *Guía para la Elaboración, Seguimiento y Valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: CIDE
- DEWART, H. Y SUMMERS, S. (1988) *The pragmatics Profile of Early Communication Skills*. Londres: NFER, Nelson

- GORTAZAR, P. "Implicaciones del modelo de enseñanza natural del lenguaje en la intervención de personas con autismo" en Canal et al (com) *El autismo 50 años después de Kanner*. Salamanca: Ed. Amarú
- JORDAN, R. (1992) "The nature of the linguistic and communication difficulties of children with autism" en Meser y Turner (Eds) *Critical influences on language acquisition and development*. MacMillan
- KENT, L.; BASIL, C. Y DEL RÍO, M.J. (1982) *P.A.P.E.L. Programa para la adquisición de las primeras etapas del lenguaje*. Madrid: Siglo XXI.
- LOVAAS, I. (1977) *El niño autista. El desarrollo del lenguaje mediante modificación de conducta*. Madrid: Debate, 1983
- LOVAAS, I. (1981) *Enseñanza de niños con trastornos del desarrollo*. Madrid: Martínez Roca, 1992
- M.E.C. (1992 a) *Currículo de la Etapa infantil*. Materiales para la Reforma.
- M.E.C. (1992 b) *Orientaciones didácticas. Etapa Infantil*. Materiales para la Reforma.
- SCHAEFFER, B.; MUSIL, A. Y KOOLLIZAS, G. (1980) *Total communication*. Illinois: Research Press.
- SCHAEFFER, B. (1993) "La mejora de la enseñanza del lenguaje para niños autistas" en Canal et al (comp) *El autismo 50 años después de Kanner*. Salamanca: Ed. Amarú
- WATSON, L. Y OTROS (1989) *TEACCH. Teaching Spontaneous Communication to autistic and developmentally handicapped children*. New York: Irvington Publishers.

