

16

Construcción del conocimiento del niño o la niña con retraso del desarrollo, con espectro autista, a través de su interacción con el medio.

AUTORÍA

Garrido Jiménez	Inmaculada
Barragán Valencia	Lorenzo
Burgos Pulido	M ^a Ángeles
Cabrera Coronas	Marta
Cano Sánchez	Mercedes
Martínez Porcel	Roberto
Rosales García	María Belén
Sáez Cruz	Ana Belén
Sánchez Hernández	Juana

- Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de
- Andalucía.
- (Orden de 22-03-1999; Resolución de 04-08-1999)



■ 1. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo surge de la necesidad que siente un grupo de profesionales de un Centro Educativo de Educación Especial de profundizar en su acción docente diaria. Realizar un estudio de las distintas fuentes que nutren el currículum escolar, discutir las y contrastarlas con la práctica diaria.

En nuestro Centro Escolar, aun siendo éste de Educación Especial, a la hora de hablar de diseño curricular y de adaptaciones curriculares, queda patente que para los alumnos y las alumnas con Trastorno Generalizado del Desarrollo (espectro autista de niveles I y II)¹, los recursos generales no pueden dar respuesta a todas las necesidades que éste grupo plantea.

Con la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) oímos hablar de cómo “diseñar el currículum, partiendo del interés y principal participación del niño o la niña ” entre otros, establece los siguientes principios:

1. La educación permanente. En la cual el alumnado aprende por sí mismo y para ello necesitará la figura del maestro o maestra como mediador o mediadora entre él y su medio y aprendizaje.
2. Metodología activa-participativa. El alumnado debe ser el protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se utilizará una metodología basada en la experiencia que procure aprendizajes significativos al alumno/a, que le sean funcionales y aplicables a la vida cotidiana.
3. Aprendizaje significativo. EL aprendizaje se llevará a cabo en relación con el entorno social y cultural. Para el alumnado todo aprendizaje será funcional y significativo, partirá de los intereses del niño o la niña.

En nuestra práctica diaria, descubrimos a un grupo de niños y niñas cuya desconexión con el mundo que le rodea; su dificultad para entender las claves sociales que regulan las relaciones interpersonales, y sus problemas para establecer relaciones positivas y/o negativas entre sus acciones y la respuesta que obtienen del medio hacen difícil establecer desde el currículum unos objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y sistemas de evaluación.

¹ Las características de este alumnado serán descritas en el apartado cuatro de este documento, titulado “Metodología Diseño de la Investigación”

■ 2. BASES DEL ESTUDIO

Nuestro estudio queda enmarcado dentro del modelo de Investigación-Acción. La Investigación-Acción, según Kemmis y Mac Taggart (1988), es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de:

- a) Las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas.
- b) La comprensión de estas prácticas, de las situaciones en las que se efectúan estas prácticas.

Cohen y Manion (1990) justifican, entre otros, como propósitos de la Investigación-Acción en la escuela los siguientes:

- Es una estrategia de formación permanente para el profesor, dotándole de nuevas técnicas y métodos para una mayor documentación y conocimiento de la realidad del aula.
- Es una alternativa global a los modelos tradicionales de hacer Ciencia.

La generalización de resultados no es un objetivo prioritario de este modelo de investigación, aunque en ocasiones genera ideas y procedimientos globales que permiten su transposición y transferencia a contextos diferentes (Vaccaro, 1990).

Los hallazgos y evidencias repercuten en la práctica de forma inmediata, no se persigue el conocimiento por el conocimiento, sino la resolución práctica de los conflictos y el mejoramiento de realidades a través de una progresiva acomodación instrumental y una coherente vehiculación del cambio; orientada hacia una realidad educativa abierta siempre a ser mejorada y sin la preocupación específica por generar conocimiento teórico (Gutiérrez 1993)."²

Nuestra acción es "autoevaluada", ya que tiene como objeto evaluar continuamente nuestra práctica docente con el objeto de mejorarla.

■ 3. OBJETIVO DEL PROYECTO.

Conocer cómo se construye el conocimiento de los alumnos y alumnas con retraso del desarrollo con espectro autista, con necesidades de apoyo continuos y generalizados, que presentan problemas de hiperactividad, autolesiones y heterolesiones para:

- a) Adecuar los objetivos del currículum.
- b) Seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos.
- c) Establecer una metodología específica.
- d) Seleccionar sistemas de evaluación.

² Buedía, L. y otros (1999). Modelos de Análisis de la investigación educativa. Sevilla. Ediciones Alfa.

-
-

Queremos dar respuesta a las siguientes cuestiones, observando con rigor, compartiendo y discutiendo, para poder llegar a comprender y mejorar nuestra actividad docente diaria.

1. **¿Cómo mediar en el desarrollo del conocimiento** de este grupo de chicas y chicos, proporcionando los apoyos necesarios, ayudándoles a encontrar caminos adecuados en este entramado que forman las personas, los objetos y un mundo de símbolos que no entienden?.
2. Oímos hablar de cómo diseñar el currículum, partiendo del interés y principal participación del niño y de la niña **¿Cómo se diseña el currículum cuando la persona no participa en el mundo del que forma parte?**.
3. Actualmente se critica al modelo conductista, porque resulta reduccionista (el maestro o maestra instructor o instructora, el alumnado receptor pasivo), frente al modelo cognitivo, centrado en los procesos de aprendizaje (el maestro o maestra mediador o mediadora, el alumnado inherentemente activo, autorregulador). Con este grupo **¿Debemos hablar de modificación de conducta y de operativizar conductas?**.
4. Encontramos las teorías que se preocupan por el desarrollo evolutivo del niño y de la niña **¿De qué forma evoluciona este grupo de alumnado, siguen las fases establecidas por los distintos teóricos de esta corriente?**.
5. El nuevo concepto de retraso mental nos dice: una persona mejorará si tiene los apoyos adecuados. El crecimiento, el progreso, el desarrollo de una persona no depende sólo de una dotación genética, ni de padecer un síndrome determinado, es responsabilidad también del entorno, de la capacidad de éste para satisfacer las necesidades de apoyo que la persona, de forma individual, necesita a lo largo de su vida.

¿Cómo establecemos los apoyos necesarios para que una persona, mejore su forma de funcionar en el medio en el que se desenvuelve?

¿Cuáles son esos apoyos?

■ 4. METODOLOGÍA DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1. AGENTES IMPLICADOS.

El grupo de sujetos elegido para el estudio realizado corresponde a un subgrupo homogéneo, de cuatro niños y una niña con espectro autista, cuya alteración en las 12 dimensiones recogidas por el IDEA (Inventario de Desarrollo de Espectro Autista)³, se encuentra dentro de los niveles I y II, establecidos por éste. Para que el lector se haga una idea de cómo son nuestros alumnos, qué forma tienen de entender y relacionarse con el mundo que les rodea, adjuntamos lo que Angel Rivère³, describe en estos niveles de alteración dentro de cada una de las dimensiones recogidas en el IDEA.

³ Angel Riviere (1997). Tratamiento y definición del espectro autista I: Relaciones sociales y Comunicación; Tratamiento y definición del Espectro autista: Anticipación, Flexibilidad y capacidades simbólicas. En Angel Riviere y Juan Martos (Eds.), El Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid :APNA y MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

DIMENSIÓN ALTERADA	NIVEL
<p>1. TRASTORNOS CUALITATIVOS DE LA RELACIÓN SOCIAL</p>	<p>I. Impresión clínica de aislamiento complejo y «profunda soledad desconectada». No hay expresiones de apego a personas específicas. No le interesan las personas las ignora y evita.</p> <p>II. Impresión definida de soledad e incapacidad de relación, pero con vínculo establecido con adultos (figuras de crianza y profesores). Evitan o ignoran las relaciones con iguales. Las iniciativas de relación espontáneas con las personas, incluso con las figuras de crianza, son muy escasas o inexistentes.</p>
<p>2. TRASTORNOS DE LAS CAPACIDADES DE REFERENCIA CONJUNTA (ACCIÓN, ATENCIÓN Y PREOCUPACIÓN CONJUNTAS).</p> <p>(Dificultad para compartir focos de interés, acción o preocupación con las otras personas)</p>	<p>I. Ausencia completa de acciones conjuntas, interés por las acciones de otras personas o gestos (incluyendo miradas) de referencia conjunta tiende a ignorar por completo las acciones, miradas y gestos significativos de otras personas. Frecuentemente reacciona con evitación o rabietas a los intentos de otras personas de «compartir una acción».</p> <p>II. Realización de acciones conjuntas simples. (p.e. devolver una pelota o un cochecito que se lanza mutuamente) con personas implicadas. No hay o no ha apenas, miradas «significativas» de referencia conjunta. Se comparten acciones sin ninguna manifestación de que se perciba la subjetividad del otro.</p>
<p>3. TRASTORNOS DE LAS CAPACIDADES INTERSUBJETIVAS Y MENTALISTAS. (TRASTORNO DE LAS PAUTAS DE RELACIÓN AFECTIVA Y PARA ATRIBUIR MENTE E INFERIR LOS ESTADOS MENTALES DE LAS PERSONAS).</p>	<p>I. Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria, o sea, “ser afectados” por las expresiones de emociones ajenas), atención conjunta y actividad mentalista. Falta de interés por las personas y de atención a ellas. Ausencia de cualquier clase de “expresiones correlativa” como sonreír cuando el otro sonríe, presentar un rostro triste o preocupado cuando el otro lo presenta,...</p> <p>II. 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. No hay muestras de intersubjetividad secundaria o indicios de que la persona perciba al otro como “sujeto”.</p>
<p>4. TRASTORNOS CUALITATIVOS DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS.</p>	<p>I. Ausencia de comunicación, entendida como “cualquier clase de relación intencionada con alguien, acerca de algo, que se realiza mediante empleo de significantes”.</p> <p>II. La persona realiza actividades de “pedir”, pero sin signos. Es decir, “pide llevando la mano hasta el objeto deseado, pero no puede hacer gestos o decir palabras para expresar sus deseos. De este modo, tiene conductas con dos de las propiedades de la comunicación (son “intencionadas” e “intencionales”), pero sin la tercera (no son “significantes”).</p>
<p>5. TRASTORNOS DEL LENGUAJE EXPRESIVO.</p>	<p>I. Ausencia total de lenguaje expresivo. El mutismo puede ser total o “funcional”. Este último se define por la presencia de verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas (pueden ser, por ejemplo, emisiones con función “musical”). Es decir, no implican análisis significativo ni tienen la función de comunicar.</p>

-
-

DIMENSIÓN ALTERADA	NIVEL
5. TRASTORNOS DEL LENGUAJE EXPRESIVO.	II. El lenguaje es predominantemente ecolálico o compuesto de palabras sueltas. Aparecen ecolalias y palabras funcionales. No hay propiamente “creación formal” de sintagmas o de oraciones. No hay discurso ni conversación.
6. TRASTORNO CUALITATIVO DEL LENGUAJE RECEPTIVO.	I. “Sordera Central”. El niño ignora por completo el lenguaje, con independencia de que le sea específicamente dirigido a él. No responde a órdenes, llamadas o indicaciones lingüísticas de ninguna clase. Con frecuencia provoca sospechas de si será sordo. II. Asociación de enunciados verbales con conductas propias: es decir, la persona “comprende órdenes sencillas”. Sin embargo, su comprensión consiste esencialmente en un proceso de asociación entre sonidos y contingencias ambientales o comportamientos.
7. TRASTORNOS DE LA COMPETENCIA DE ANTICIPACIÓN.	I. Resistencia muy intensa a cambios y rígida adherencia a estímulos que se repiten de forma intensa. No hay indicios de actividades anticipatorias en situaciones cotidianas, aunque sí puede haber respuestas de oposición a estímulos nuevos, más que a situaciones nuevas. No está asimilado un orden espacial o temporal claro por la persona en este nivel. El niño sólo anticipa situaciones en que no está directamente implicado. Los estímulos tienen que ser idénticos, en todos los aspectos, para ser anticipatorios. II. Aparecen conductas anticipatorias simples en situaciones cotidianas muy habituales (por ejemplo, colocarnos el babero para bajar al comedor) y conductas que sugieren capacidades incipientes de interpretación de indicios anticipatorios. Frecuentemente siguen dándose conductas oposicionistas y rabietas en situaciones de cambio (cambio de itinerarios, de órdenes, de rutinas diarias,...).
8. TRASTORNO DE LA FLEXIBILIDAD MENTAL Y COMPORTAMENTAL.	I. Predominan las estereotipias motoras simples (balanceo anteroposterior o lateral, hand washing, giros o rotaciones de objetos, aleteos y sacudidas de brazos, giros sobre sí mismo, etc.). II. Rituales simples (por ejemplo, tener que dar dos vueltas al perímetro de un edificio antes de entrar en él). Suelen acompañarse de resistencia a cambios ambientales nimios, y de pautas de insistencia activa en que se repitan unos mismos rituales. Pueden aparecer también estereotipias. Rigidez cognitiva muy acentuada.
9. TRASTORNO CUALITATIVO DEL SENTIDO DE LA ACTIVIDAD PROPIA.	I. Predominio masivo de conductas sin meta (por ejemplo, carreritas sin rumbo con aleteo) e inaccesibilidad completa a consignas externas que dirijan su acción. Sus conductas ofrecen la sin propósito ninguno, y que no se relacionan con los contextos en que se producen. II. Sólo se realizan actividades funcionales ante consignas externas. Tales actividades son breves y no dependen de una comprensión de su impresión de acciones finalidad. Requieren constantemente y “paso a paso” de incitaciones externas para “funcionar”. Cuando no realizan actividades funcionales dependientes de esa iniciación externa, presentan patrones muy pasivos de conducta o bien muy excitados, o actividades sin meta, tales como estereotipias de ciclo corto o deambulación sin rumbo.

DIMENSIÓN ALTERADA	NIVEL
10. Trastorno cualitativo de las competencias de ficción e imaginación.	<p>I. Ausencia completa de actividades que sugieren juego funcional o simbólico, así como de cualquier clase de expresiones de competencias de ficción.</p> <p>II. Presencia de juegos funcionales (que no impliquen sustitución de objetos o invención de propiedades) consistentes en aplicar a objetos funciones convencionales, de forma simple (por ejemplo, hacer rodar un cochecito, o llevar una cucharilla vacía a la boca). Los juegos funcionales tienden a ser estereotipados, limitados en contenidos, poco flexibles y poco espontáneos. Frecuentemente se suscitan desde fuera. No hay juego simbólico.</p>
11. Trastorno cualitativo de la imitación.	<p>I. Ausencia completa de conductas de imitación.</p> <p>II. Imitaciones motoras simples, evocadas. No hay imitación espontánea.</p>
12. Trastornos de la suspensión (de la capacidad de crear significantes)	<p>I. No se suspenden pre-acciones (tocar, coger cosas, señalar,...) para crear gestos comunicativos. La comunicación está ausente o se produce mediante gestos instrumentales con personas.</p> <p>II. No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos encamiso, por ejemplo: no hay juego funcional con objetos (ni, por supuesto, juego de ficción o niveles más complejos de suspensión)</p>

Todos los alumnos y la alumnas, están escolarizados en la "Fundación Purísima Concepción, en el Colegio de Educación Especial, de Granada". El criterio de selección ha sido la necesidad de recabar datos sobre los casos que pueden aportar información adecuada sobre el tema a investigar.

4.2. SECUENCIA DE ACCIONES DEL PROGRAMA.

La duración del Proyecto es de dos cursos (99-00 y 00-01). El grupo se organiza de la siguiente forma:

Grupo pequeño: Lo forman los profesionales que trabajan directamente con el grupo de alumnos y la alumnas, éstos son, la profesora -tutora, la cuidadora, la logopeda, el psicomotricista y la psicóloga.

Gran grupo: Lo forman los componentes del pequeño grupo, los demás tutores que forman el equipo docente del Primer Ciclo y una profesora de E.E. de F.P. Especial Aprendizaje de Tareas.

Se trabajarán los siguientes aspectos:

- Búsqueda y estudio de distintas fuentes: publicaciones, bibliografía y artículos de revistas, que nos orienten y ofrezcan información sobre las distintas fuentes que nutren el currículum.
- Observación sistemática y actuación directa sobre grupo estudiado, por parte de los profesionales que trabajan con ellos:
 - Estudio de las conductas que presentan.
 - Estudio y reflexión sobre la metodología usada, objetivos y contenidos.
 - Sistemas de evaluación.

-
-

- Puesta en común de los datos obtenidos con los demás profesionales, que forman el equipo docente del primer ciclo. Determinar qué correlación existe entre estos alumnos y la alumna agrupados, según la organización del colegio, en el nivel I.A. y los demás niveles que forman el primer Ciclo.

Con el objeto de conseguir una información rica y eficiente, usamos varias técnicas de recogida de datos:

Una de las técnicas de recogida de información usada pertenece al grupo de las técnicas directas o interactivas (Colás y Buendía, 1998), exige la interacción con el grupo de niños y niñas para recoger gran parte de los datos. Si acuñamos la clasificación realizada por Erickson en 1989, sobre los distintos sistemas de registro y almacenaje de la información, podemos citar tres tipos:

1. Sistemas categoriales: Han sido pasadas varias escalas ya estandarizadas al grupo observado, éstas son:

- ICAP (Inventario para la planificación de servicios y programa individual). Robert H. Bruininks y otros. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Oeusto.
- VINELANO (Escala de maduración social de Vineland). Manuel Aguilar Fernández. Cuestionario del hospital psiquiátrico "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de, Málaga, Enero 1989.
- Guide Portage (Guía portage de educación Preescolar). S. Bluma y otros. Proyecto Portage, CESA 12, Box 564, Portage, Wisconsin 53901 EEUU.
- Currículo Carolina (Evaluación y ejercicios para bebés y niños pequeños con necesidades especiales. Nancy M. Johnson - Martín y otros. TEA Ediciones, S.A.
- S.E.P.P. (Sistema de Evaluación para personas plurideficientes. Flor Zaldívar Basurto y otros. Edit. CEPE. 1995.
- Inventario I.D.E.A. (Inventario de desarrollo de espectro autista). Angel Riviére y Juan Martos. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, 1997.

2. Sistemas Narrativos:

- Evaluamos de forma continua los aprendizajes del alumnado, los procesos de enseñanza y la práctica docente diaria.

Realizamos un estudio funcional de las conductas que presentan. Seguimos el siguiente esquema general de actuación en la observación Y registro de conductas.

1. Definimos operacionalmente qué se va a medir.
2. Definimos cómo se va a medir.
3. Graficamos la conducta.

Tipos de registros usados:

Registro anecdótico nº 1 (estudio funcional de la conducta),

Se aplica como primer paso para detectar cual/es son las conductas a modificar o entrenar. Registramos todo lo que ocurre en una situación específica en términos de conducta observable.

ANECDOTARIO N° 2

- Registro de Ocurrencia por Oportunidad: En la parte superior de la página escribimos el contenido que estamos trabajando y la fecha. Cada cuadro nos servirá para observar una semana (cinco días).

Cada día ensayamos la actividad propuesta para trabajar el contenido 10 veces, cuando la respuesta es la esperada anotamos junto al número del ensayo un +, en el caso de no obtener dicha respuesta anotamos un -. Al final del día contabilizamos el número de respuestas positivas.

The diagram shows a rectangular box containing a large circle. Inside the circle is a table with the following structure:

Semana (Fecha):					
Conducta / Contenido:					
N° de Ensayos	10	10	10	10	10
	9	9	9	9	9
	8	8	8	8	8
	7	7	7	7	7
	6	6	6	6	6
	5	5	5	5	5
	4	4	4	4	4
	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2
	1	1	1	1	1

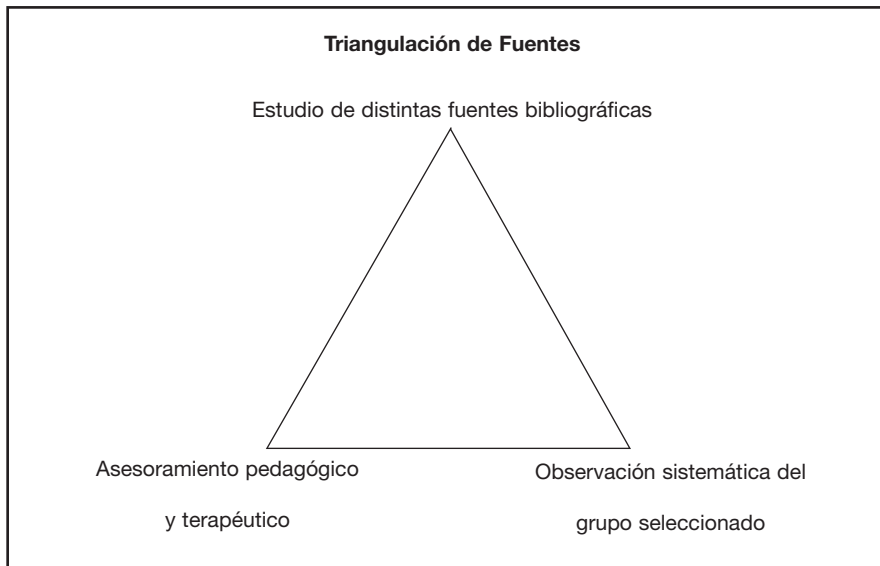
4. Por último dentro de los sistemas tecnológicos, se ha usado el vídeo como instrumento de evaluación y observación.

-
-

Triangulación realizada en nuestra investigación:

Junto a los datos obtenidos de la observación sistemática del grupo estudiado, realizamos un estudio de distintas fuentes bibliográficas sobre las diversas corrientes que nutren el currículum escolar y pedimos asesoramiento a expertos en "Terapia a niños y niñas con Espectro Autista" y en "la Teoría Curricular".

Con los datos obtenidos llevamos a cabo una triangulación de fuentes, "según la clasificación realizada por (Cohen y Maniun,1985 y Pourtois y Desmet,1988). Mediante la cual tratamos de comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra"⁴.



■ 5. APORTACIONES Y CONSECUENCIAS.

En el equipo de profesionales que formamos el grupo de investigación, existe un sentir común de necesidad de discusión de la acción docente diaria y creación de materiales para trabajar con alumnos y alumnas con trastornos generalizados del desarrollo. La dinámica diaria y los cursos organizados a los que tenemos acceso, no satisfacen esta necesidad. El proyecto llevado a cabo ha servido como punto de encuentro y reflexión. Ha posibilitado la elaboración de un material que en nuestra opinión va a resultar de gran ayuda a la hora de trabajar con el alumnado de características del grupo que ha ocupado estos dos años el estudio. Creemos que puede ser útil para profesionales de otros Centros en cuya población escolar cuenten con niños y niñas con trastorno en las doce dimensiones descritas por el Inventario IDEA (Riviére, 1997), dentro de los niveles I y II. Para nosotros, éste ha sido el comienzo de un trabajo que debe seguir creciendo y perfeccionándose.

⁴ Colás Bravo, MP. Y Buendía Eisman, L. (1994). Investigación Educativa. Ediciones Alfar. Sevilla

■ 6. MATERIAL ELABORADO

Se ha elaborado una memoria final del trabajo realizado durante estos dos años. Este documento recoge una programación para trabajar con este alumnado, en la que se describen los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y un cuadernillo de evaluación detallado.