

AGENDAS VISUALES «NO HACE FALTA LA AGENDA ÉL ME ENTIENDE»

M^a Luisa Pérez Sanz y Ana M^a Torrecillas Martín
EOEP específico de TGD y ULPGC

RESUMEN

En este artículo abordamos no sólo la importancia que tienen las agendas visuales para las personas con un Trastorno Generalizado del Desarrollo que no desarrollan el lenguaje oral, sino cómo son igual de importantes también para aquellas que sí lo desarrollan. Presentamos dos ejemplos de niños que tienen lenguaje oral, a los que las imágenes de las agendas les ayudan a anticipar para comunicar o comprender algo que va a ocurrir (una operación quirúrgica), o que se está desarrollando y surge un imprevisto (visita a Correos).

Palabras clave: agenda, imagen visual, anticipación, comprensión, Trastorno Generalizado del Desarrollo

ABSTRACT

This paper emphasizes the importance of visual agendas not only in the life of people with a Generalized Disorder of Development who cannot develop verbal language, but also for the ones who develop that sort of ability.

We present two examples of children who have verbal language. The images of these agendas help prepare them to communicate or understand an event which is going to occur (e.g. a surgical operation), or which is actually taking place but then something unexpected happens (a visit to the Post Office).

Keywords: agenda, visual image, anticipation, comprehension, Generalized Disorder of Development

Tomando como base las aportaciones de Rosa Ventoso e Isabel Osorio en su artículo «El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas autistas» (1997), hemos querido hacer hincapié en la importancia que tienen estas claves visuales en las personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo. Nuestro objetivo no es hacer una reproducción de su artículo, que tanto nos ha aportado. Lo que pretendemos, de acuerdo con ellas, es demostrar cómo en la vida diaria de estas personas la utilización de las agendas resulta tremendamente importante.

Cuando hablamos de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) que han llegado a desarrollar una cierta comprensión del lenguaje oral, a los que les decimos «siéntate» y obedecen, «coge tu mochila» y también lo hacen, es decir, que comprenden órdenes sencillas, pensamos que ya lo comprenden todo y que por tanto, ya no necesitan que les hagamos la «Agenda visual». Pero si nos paramos a pensar qué cantidad de cosas les puede aportar una «imagen», como nos demuestran las autoras mencionadas en su artículo, nos daremos cuenta de cuántos aspectos de su persona no les estamos facilitando que desarrollen.

No olvidemos que nosotros mismos necesitamos organizarnos en nuestro trabajo y para ello utilizamos las agendas. Así, anotamos qué reunión vamos a tener, en qué lugar y con quién, a qué hora... Igualmente los docentes hacemos previamente las programaciones de nuestra aula para tener claro qué vamos a enseñar ese día y con qué materiales debemos contar, qué tiempo nos va a llevar, etc.

¿Por qué entonces, si nosotros mismos, que tenemos una buena comprensión del lenguaje y se supone que también de memoria, necesitamos «organizarnos» de una forma visual y escrita no caemos en la cuenta de que ellos también lo necesitan y con más razón? Al fin y al cabo ¿no nos sentimos mejor cuando nos hemos organizado, cuando nos hemos planificado?, ¿no nos sentimos más relajados, más a gusto con nosotros mismos?, ¿por qué entonces, no le damos importancia a facilitarles que ellos también tengan su organización, sabiendo que esto les va a proporcionar bienestar en este mundo nuestro que les resulta tan estresante? Debemos entender que comprender una frase (una imagen) les resulta más fácil que comprender un «discurso» puesto que para ellos la información presentada por la vía visual es más fácil de procesar que por la vía exclusivamente auditiva.

¿Cómo sabríamos lo que quiere decirnos con su comportamiento ambiguo si no le proporcionamos los medios para ello?, al menos los que conocemos...

¿Debe la persona con Trastornos Generalizados del Desarrollo adaptarse al entorno o somos nosotros quienes hemos de facilitarles ese cambio en su entorno que les ayude a saber desenvolverse?

Tamarit (1990) explica cómo el comportamiento de cualquiera de nosotros está regulado por un variopinto conjunto de claves unas más sutiles que otras, unas más abstractas, otras más concretas, que nos dan continua información y que nos permiten aprender a movernos con más seguridad y de una forma más flexible con el entorno. Entonces las personas que tratamos con sujetos con TGD debemos preguntarnos ¿por qué no ofertárselas a ellos?, ¿por qué no darles las claves necesarias para que se puedan desenvolver en este nuestro mundo «neurotípico»?

Aunque las personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo comprendan nuestros mensajes cuando son sencillos, si les presentamos, al mismo tiempo, las imágenes, les estamos facilitando y ofreciendo la oportunidad de que:

- Conozcan de antemano lo siguiente que va a ocurrir. Poder anticiparse a los acontecimientos les tranquiliza y evita que sus conductas se alteren.
- Conozcan la secuencia de actividades que van a realizar y con quién.
- Vayan comprendiendo el orden temporal de los acontecimientos.
- Los niños verbales vayan desarrollando y aumentando la calidad morfosintáctica de su lenguaje.
- Le encuentren sentido a sus acciones entendiendo el objetivo a lograr con la tarea que les proponemos (Rivière 1996).
- Vayan comprendiendo lo que ocurre a su alrededor y qué consecuencias tendrá.
- Sean más autónomos en la realización de sus actividades.
- Distingan los acontecimientos importantes, personales y sociales, en su vida (cumpleaños, Papá Noel, Reyes...).
- Vayan siendo capaces de ir incorporando a su vida actividades, tareas, acontecimientos nuevos, personas desconocidas, ofreciendo cada vez menor resistencia y más flexibilidad.
- Vayan siendo capaces de comunicar sus deseos.
- Vayan siendo capaces de ir haciendo elecciones.
- Vayan siendo capaces de contar lo que han hecho, a dónde han ido...
- Amplíen sus referencias sociales y comunicativas.
- Aumenten la espontaneidad en la comunicación, recurriendo a la Agenda para comunicarnos algo (Puesto que ya les hemos ayudado a descubrir un MEDIO para que se comuniquen con nosotros).

A la hora de realizar las Agendas Visuales debemos tener en cuenta que las competencias comunicativas de los niños están relacionadas con sus competencias cognitivas. Por ello, elaboraremos las agendas a partir de diferentes niveles

de representación. Así, además de emplear siempre el lenguaje hablado utilizaremos diferentes tipos de imágenes correspondientes a cada nivel:

- nivel alto: utilización de apoyos escritos.
- nivel medio: dibujos, pictogramas, gestos.
- nivel bajo: objetos reales en miniatura y/o imágenes a través de fotos.

Las agendas son de uso tanto escolar como familiar y tanto en un contexto como en otro, los resultados son altamente positivos.

Veamos qué tipos de agendas se pueden elaborar en uno y otro ámbito:

- Agenda personal diaria por actividades y/o acciones:** en ella reflejaremos las actividades globales que se van a realizar a lo largo de la jornada. Por ejemplo en el colegio se mostrará: estar en la fila, saludo, asamblea, trabajo individual, desayunar, recreo, trabajo por rincones, comedor, aseo, a casa. El tipo de imagen (foto, dibujo o pictograma) que utilizemos estará en función del nivel cognitivo de cada niño.
- Agenda de secuencias de una actividad:** le mostramos al niño la actividad ya terminada para que conozca el objetivo, luego le mostramos la secuencia de los pasos sucesivos para llegar a ese fin.

Tengamos presente que cualquier situación extraordinaria o imprevista, también se puede resolver a través de las agendas visuales, sobre todo cuando ya el alumno/a está familiarizado con ellas.

Hecha esta reflexión sobre el beneficio y la utilidad de las Agendas Visuales resultan ejemplos ilustrativos de las mismas las aportaciones de las autoras que hemos señalado, Ventoso y Osorio (1997), así como el artículo de Theo Peeters (1997) «El autismo y los problemas para comprender y utilizar símbolos». De gran interés práctico son los programas TEACH (Watson, Lord, Schaffer y Schopler, 1989) y el proyecto PEANA (Tamarit, De Dios, Domínguez y Escribano, 1990). Un objetivo común de todos ellos es el representar la realidad mediante fotografías o pictogramas.

Veamos dos ejemplos reales de la utilización y beneficio de las agendas visuales en una familia y en una salida del centro escolar, de dos situaciones extraordinarias:

Alejandro tiene seis años, desde los dos años asiste a tratamiento psicopedagógico y logopédico. Nivel cognitivo de agenda pictográfica. Siempre ha padecido de otitis de repetición y tiene colocado un drenaje en los oídos. Este problema le ocasiona dolor frecuente e hipoacusia leve. Por este motivo su comportamiento ha sido, a veces, disruptivo tanto a nivel escolar como en el hogar.

Se presenta el momento de una nueva operación y las condiciones de la misma son que: debe desayunar a las 7 h. de la mañana y no puede beber (él bebe mucha cantidad de agua y con mucha frecuencia a lo largo del día), ni comer nada hasta después de la operación.

El padre de Alejandro le dibuja una agenda con todas las secuencias, se la muestra con antelación y esto permite al niño comprender todo el proceso y adecuar su comportamiento a ella. Su padre pudo mantenerlo sin comer ni beber hasta el momento de la operación. Ante esta experiencia es bueno que nos preguntemos: ¿qué hubiera pasado si Alejandro no hubiera estado acostumbrado al uso de las agendas visuales desde pequeño?, ¿por qué Alejandro fue capaz de aceptar no comer ni beber a pesar de su necesidad? Es evidente que el entrenamiento que ya tenía Alejandro en el uso de las Agendas Visuales, le ayudó sobremanera a saber llevar esa situación tan especial.

Veamos otro ejemplo de agenda en una actividad escolar:

Dado que han trabajado en clase la utilidad de Correos, los niños del aula van a hacer una salida. Para ello la profesora explica a sus alumnos del Aula Enclave, a través de la Agenda Visual, a dónde van a ir y por tanto escriben una carta a sus padres. Adrián, nueve años, con lenguaje verbal, alumno con TGD, va con sus compañeros a entregar la carta a la persona de Correos encargada de colocar el sello para luego guardarla y enviarla. Pero cuando Adrián ve que el empleado se la queda y no se la devuelve, Adrián comienza a gritar y a mostrar conductas disruptivas. La profesora, en ese momento, incorpora a la agenda unas secuencias en las que esa persona guarda la carta porque ella misma se la va a llevar a sus padres. El niño lo entiende y se calma.

Como vemos, es muy importante trabajar con este tipo de alumnos/as las agendas visuales. Hemos de ponerlas en funcionamiento aunque en un primer momento pensemos que no hacen falta porque el alumno/a ya nos comprende. Ciertamente es importante adecuar las claves visuales al nivel cognitivo de cada alumno y no generalizar a todos los pictogramas o las fotos. Hemos de ir trabajando sus competencias partiendo del nivel inicial que cada uno presenta, pero intentando que suba de nivel de representación.

De forma paralela a la utilización de las Agendas Visuales no debemos olvidar tres estrategias educativas importantes. En primer lugar, la utilización de los reforzadores. Cuando el niño de manera frecuente ya responde adecuadamente, muchas veces nos olvidamos de reforzarle «...**porque ya lo hace bien**» entonces, ¿por qué no reconocérselo todavía de vez en cuando si le va a suponer una asociación de acontecimientos tremendamente útil para otros aprendizajes y para la generalización de los mismos?

En segundo lugar, cuando le comunicamos algo debemos ser lo más precisos y explícitos posibles. Debemos utilizar marcadores claros que ellos puedan interpretar fácilmente y que les aporte predictibilidad. Y en tercer lugar, debemos mostrarnos calmados a la hora de emitir los mensajes, permitiéndoles su respuesta. Si le adelantamos la respuesta y no le damos tiempo para procesarla, aumentamos su confusión y ansiedad.

Tendremos también en cuenta que las claves son una ayuda temporal y que cuando veamos que el niño ya no las necesita, no es necesario obligarle a que las siga. Pero, ¿cuándo se decide ese momento?, ¿quiénes lo deciden? Cuando el niño adquiera las competencias adecuadas y se comunique de forma espontánea, sea flexible y pueda con seguridad predecir los acontecimientos entonces, los docentes y demás adultos, estaremos en disposición de **plantearnos cómo hemos de continuar**. Este momento es importante. Para tomar decisiones acertadas hemos de ser muy respetuosos y tener en cuenta a **todas** las personas implicadas en la educación del niño: padres y profesionales. No hemos de decidirlo individualmente: «...como me entiende, ya no le hago la agenda».

Esta técnica ha demostrado su utilidad. Mentalicémonos de la importancia que tiene su enseñanza para el desarrollo como persona de los niños con TGD. Estas personas son para nosotros, no sólo un reto, sino unos maestros que nos ayudan a desarrollar y mejorar: nuestra paciencia, nuestra «teoría de la mente ajena», nuestras habilidades comunicativas, nuestro nivel de comprensión, el sentido que cada uno le damos a nuestra vida, a priorizar nuestras metas, a definir cuáles son nuestros objetivos vitales, a... No sólo nosotros les aportamos cosas a ellos, también ellos nos ayudan a nosotros a ser más «empáticos» y más comprensivos con sus necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- HOWLIN P. (2001): Métodos de intervención comunicativa para niños con autismo. En Rivère, A. y Martos, J. (Comp.) *Autismo: comprensión y explicación actual*. Madrid: APNA.
- MONFORT M. (1997) Perspectivas de intervención en comunicación y lenguaje en niños con rasgos autistas y/o disfasia receptiva. En Rivère, A. y Martos, J. (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: APNA.

- NEWSON, E. (2000): La pragmática del lenguaje: un remedio para el déficit central de los niños con autismo de dos y tres años. En Rivère, A. y Martos, J. (Comp.) *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA.
- MARTOS, J., MONSALVE, C. Y LÓPEZ, G. (2000): Enseñando a señalar. En Rivère, A. y Martos, J. (Comp.) *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA.
- PEETERS, T. (1997): El autismo y los problemas para comprender y utilizar símbolos. En Rivère, A. y Martos, J. (Comp.). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: APNA.
- TAMARIT J., DE DIOS J., DOMÍNGUEZ S., ESCRIBANO L. (1990): *PEANA: Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de Niños/as con Autismo*. Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.
- VENTOSO R., OSORIO I. (1997): El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas autistas. En Rivère, A. y Martos, J. (Comp.). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: APNA.
- WATSON, L., LORD, C., SCHAFER, B. Y SCHOPLER, E. (1989): *TEACH. Teaching Spontaneous Communication to autistic and developmentally handicapped children*. New York: Irvington Publishers.