

EL AULA DE TRANSICIÓN PARA ALUMNOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO

Rafael BELARRA / Gurutze MADINABEITIA
C.P. "San Pedro" (Mutilva Baja)

1. La Unidad Específica de Transición

La Unidad Específica de Transición (U.E.T.), también denominada Aula de Transición a Centro Específico, es una experiencia educativa que viene funcionando desde el curso 96-97, ubicada primero en el C.P. "José Vilá" de Pamplona y, tras su cierre, trasladada al C.P. "San Pedro" de Mutilva Baja donde se encuentra en la actualidad.

Tiene la consideración de Aula de Centro Específico de Educación Especial integrada en un centro ordinario. Acoge actualmente a cuatro alumnos, con un máximo de 5 plazas de matrícula, de entre 7 y 11 años. Son niños con trastornos generales del desarrollo (autismo, trastorno de Rett) y/o trastornos graves de la comunicación (agnosia auditiva verbal, afasia) en modalidad de escolarización de centro específico.

Se les atiende con una profesora de P.T. de perfil singular con funciones de tutora, una cuidadora a tiempo completo y el asesoramiento del orientador escolar. Cuenta con una organización y, especialmente, una metodología específicas. La mayoría de la jornada la ocupan en el aula y se integran en ciertas sesiones con un grupo normalizado de referencia (de su edad o un año menor), con la presencia siempre de un segundo profesional además del profesor especialista del área (E.F., Música, Religión).

Estos alumnos cursaron la etapa de E. Infantil en centros ordinarios, por tanto, con modalidad de escolarización de centro ordinario. Sin embargo, su paso a E. Primaria cuestiona dicha modalidad de escolarización y se considera que su perfil de N.E.E. es diferente al del alumnado que actualmente está escolarizado en un centro de educación especial en estas edades (discapacidad psíquica severa y profunda).

No han adquirido espontáneamente el lenguaje oral en las etapas naturales en las que los niños lo adquieren bajo la estimulación de su entorno familiar y social y, por tanto, debe serles *enseñado*, es decir, se debe planificar en la oferta educativa la enseñanza del mismo. Se hace necesaria, por tanto, la ampliación de objetivos y contenidos curriculares por la formidable complicación que, para su vida futura, representa la carencia de lenguaje oral.

Entre los 6/7 años y los 11/12, la U.E.T. les oferta un entorno escolar muy estructurado y organizado dentro de un contexto normalizado para favorecer su comunicación. Estos alumnos con N.E.E. graves y permanentes presentan un reducido repertorio de conductas sociales (aislamiento, baja motivación para la interacción, falta de reciprocidad, ausencia de juego cooperativo, etc.), que difícilmente mejoran si no se les expone a un contexto en el que puedan interactuar, con ayuda de un adulto u otros sujetos más competentes, para conseguir movilizar sus estructuras intelectuales y favorecer su autorregulación. El efecto motivador que para uno de estos alumnos puede llegar a tener, simplemente, el intercambio de cromos de fútbol o de los cantantes de moda que, observa, realizan en el recreo los niños de su edad y su interés en participar en dicha actividad consiguiendo que sus padres le compren cromos para llevarlos al colegio, presupone una complejidad muy difícil de reproducir en el recreo de un centro específico.

Desde su inicio, el orientador junto con la profesora P.T. han ido adaptando el currículum ordinario, a partir de los objetivos de la etapa de E. Infantil y del 1^{er} ciclo de Educación Primaria, hasta crear el programa adaptado de la unidad. Tras 6 cursos de rodaje con seis alumnos atendidos, dos de ellos ya fuera de la unidad (en E. Secundaria), un resumen del planteamiento, plasmado en el programa de la unidad, es el siguiente:

Sus necesidades educativas precisan la elaboración de un currículo diversificado, es decir, de adaptaciones curriculares muy significativas. Necesitan *ayudas pedagógicas específicas*, materiales, personales y curriculares, calificadas de permanentes¹ y que deben permitir, además de individualizar el proceso de enseñanza, integrar en momentos determinados al alumno en un grupo de niños de su misma edad, con objetivos de relación social, mediante la participación en actividades comunes de carácter lúdico o práctico.

Los ámbitos curriculares son: Comunicación y Lenguaje oral; Identidad y autonomía personal; Conocimiento del Medio natural y social; Desarrollo cognitivo y aprendizajes instrumentales; Taller de aprender a jugar; Taller de cocina, Taller de plástica, Música; Religión o A.E.O.

1. Instrucciones para determinar la Modalidad de escolarización del alumnado con N.E.E. (2001) UTOE. UTEE.

La distribución de los *espacios* dentro del aula se ha realizado, en función de actividades concretas a llevar a cabo, en zonas o rincones: zona de saludo y estructuración, zona del juego simbólico, etc.

El proceso de *creación y/o adaptación de materiales específicos* para el aula ha sido muy intenso durante los distintos cursos, lo que ha supuesto una gran inversión de tiempo de los profesionales implicados. Se ha centrado en la creación de recursos (para el canal visual y el táctil) que refuerzan, potencian o complementan la recepción de la información verbal que se les transmite. Podríamos destacar: calendarios de pared y móviles (para facilitar su orientación temporal diaria y semanal y la anticipación de las nuevas actividades a realizar), carteles (en pasillos, baños, comedor), diversos materiales personalizados para cada alumno en la enseñanza del lenguaje escrito...

Respecto a los *medios informáticos*, la unidad cuenta con dos ordenadores antiguos que utilizan los alumnos con diferente grado de efectividad. A pesar de que los primeros pasos de su acercamiento al ordenador son muy lentos y difíciles (cuesta un gran esfuerzo por las graves dificultades visomotoras que presentan, incluso cogiéndoles de la mano, hacerles entender que moviendo el ratón ocurre algo en la pantalla), el equipo siempre ha considerado que merecía la pena intentarlo.

Observamos la gran ayuda que les representa, a la hora de escribir, la presencia permanente de todo el código lector (las letras) en forma de teclado, frente a la volatilidad con la que desaparecen los estímulos orales de su entorno atencional.

Aunque el ritmo y la capacidad de utilización de los programas ordinarios son muy diversos entre ellos, se ha logrado, con uno de los niños autistas, que colabore en la confección del periódico digital del colegio colgado en la página web del centro².

Dado que el eje en torno al que gira todo el funcionamiento del aula es la mejora de la comunicación oral de los alumnos, el equipo de profesionales trata de utilizar una *metodología* que permita a los niños su participación en situaciones de intercambio comunicativo lo más naturales posibles, es decir, que tengan lugar en los contextos habituales en los que utilizamos el lenguaje oral.

El protagonismo de la *enseñanza formal del lenguaje oral* lo va a tener, junto a los profesionales de la unidad, cualquier persona que interactúe con ellos: otros profesores del colegio, compañeros, personal no docente, padres, los dependientes de la tienda donde compran...

Se utilizan métodos aumentativos de la comunicación, básicamente reforzando el canal visual con la ayuda de gestos sencillos y naturales. El no emplear ayudas

2. www.pnte.cfnavarra.es/~cpmutilv.

muy sofisticadas facilita el aprendizaje de las mismas por parte del alumnado ordinario: se ha observado cómo, en el intercambio comunicativo con los alumnos de la unidad, utilizan dichas ayudas por imitación de las empleadas por la profesora y la cuidadora. Se les habla más despacio, enfatizando los fonemas, alargando el tiempo de espera y utilizando gestos naturales potenciadores de la comunicación.

Lógicamente la metodología debe ser globalizadora, activa y muy participativa. De esta manera, se trata de fomentar el desarrollo de las experiencias de cada niño con las personas, objetos y situaciones sociales que les rodean. Especialmente relevantes han sido las actividades de juego compartido (aprender a jugar al dominó de imágenes supone entender las consignas, esperar su turno, saber decir “paso” si no tienen juego...) y de trabajo cooperativo (confeccionar un plato de cocina, realizar un mural/collage entre todos, por ejemplo).

Ante niños con tantos problemas para comunicarse, y las consiguientes frustraciones en este aspecto en su vida cotidiana, adquieren un papel crucial los aspectos relacionados con la motivación para la comunicación y el esfuerzo para realizar actividades de aprendizaje, muy costosas para ellos. En la línea de lo expuesto en párrafos anteriores, la utilización de reforzadores naturales para recalcarles la satisfacción que obtenemos comunicándonos con ellos, el que se sientan entendidos y se les aprecie y valore el esfuerzo que realizan en una tarea o trabajo escolar, se han mostrado como los apoyos más eficaces para activar sus ganas de comunicarse y de participar en actividades de aprendizaje que, muchas veces con anterioridad, les han resultado frustrantes por incomprensibles.

Además, se les *parcela* las actividades en pasos muy sencillos para conseguir graduar más eficazmente las ayudas que necesitan en cada momento y su paulatina eliminación conforme no las van necesitando (concepto de *andamiaje* en el aprendizaje).

Es innegable que el trabajo de creación en el aula de las distintas situaciones de enseñanza conlleva una prevención de sus limitaciones comunicativas y de sus necesidades para ejercitar acciones sobre el ambiente. Para ayudarles a que superen dichas limitaciones, a través de acciones externas a ellos, se realiza una acción docente específica y preparatoria de los medios concretos necesarios, teniendo presente los siguientes aspectos: una estructuración ambiental mediante el empleo de rutinas y la priorización de los contenidos procedimentales y funcionales en un contexto lo más natural posible.

Con respecto a la *evaluación* se han confeccionado, adaptándolos del PCC del centro o creándolos nuevos, criterios de evaluación específicos para cada una de las áreas y talleres que componen el currículum del aula, haciendo hincapié en sus habilidades comunicativas. Para informar a las familias de su evolución trimestral, independientemente de que la información que se les transmite oralmente es muy frecuente, el equipo ha confeccionado un *boletín de información a las familias*. Es un documento de carácter abierto en el que se les informa

sobre la evolución de sus hijos en las distintas áreas y aspectos adaptativos al contexto escolar, y se les dan consejos para casa (propuesta de objetivos comunes a generalizar por los padres).

2. Un día en el Aula de Transición

El horario del aula mantiene un formato similar al del colegio en cuanto a las entradas, salidas y duración de las sesiones:

- Primera parte de la mañana

1. *Entrada y saludo*: a las 9:30 de la mañana se les recibe en el aula. Suben hasta ella acompañados por sus padres o ellos solos, según su grado de autonomía. Se les induce al saludo, a colocar la prenda de ropa, la mochila y el almuerzo en el lugar designado (cada perchero tiene el nombre y símbolo correspondiente).

2. *Organización y estructuración espacio-temporal*: se anticipan y estructuran, con el mural horario, las distintas sesiones que cada alumno va a tener durante toda la jornada escolar. Después llega el turno de comentar en asamblea las vivencias pasadas, presentes y futuras, tanto del centro como de fuera de él. Por último, se hace referencia al tiempo atmosférico y se repasa el calendario (ayer, hoy, día de la semana, día del mes, mes, estación y año). Todo ello con letreros asociados a imágenes y colores para identificarlos mejor.

3. *Iniciación a la lectoescritura (9:45)*: en el rincón de trabajo cada uno se sienta en su mesa de trabajo personal. Es una actividad mixta, individual y de pequeño grupo, en la que se busca que adquieran, además, una serie de requisitos necesarios para todos los aprendizajes escolares: atención, control y fijación de la mirada, capacidad de escucha, actitud dispuesta al aprendizaje, interés y motivación.

Mediante una rutina, que muy pronto los alumnos anticipan, se trabajan los siguientes contenidos: escritura de la fecha; reconocimiento del alfabeto y palabras significativas asociadas (primero se pasa el alfabeto para todo el grupo y luego a cada uno de ellos, exigiendo total atención en el pase “privado” del alfabeto); actividades de reconocimiento y lectura con el nombre de cada alumno (utilizando apoyos visuales como fotos, dibujos o símbolos); y se finaliza con lectura de palabras de un vocabulario significativo para cada uno de ellos.

Es el momento de utilizar uno de los programas informáticos disponibles³ y repasar alguno de los fonemas que se ha seleccionado en las actividades anteriores. Se escribe una palabra de dicho fonema (o el nombre del niño como alter-

3. *Juegolec* del entorno CLIC, por ejemplo.

nativa) y, tras imprimirla, cada alumno vuelve a su mesa para leerla de nuevo e intentar escribirla, ahora manualmente, con las ayudas que requiera.

Es la sesión más larga ya que ocupa hasta el recreo (11:10). Antes de bajar al patio realizan las actividades de autonomía: recoger los materiales, ir al baño, coger el almuerzo, ponerse el abrigo y salir adecuadamente. El recreo es una situación con un alto componente educativo. La presencia de la cuidadora ayuda a su interacción, con los compañeros de su grupo de referencia, en los juegos que estén en ese momento de moda en el patio.

- Segunda parte de la mañana

1. La segunda parte de la mañana se inicia con la *sesión de desarrollo cognitivo*. Mediante experiencias concretas de manipulación y juegos se intenta que logren el descubrimiento de conceptos matemáticos: cantidad, orden, medidas (espacio, capacidad, masa y tiempo), utilización de instrumentos de medida convencionales y no convencionales (mano, pie, metro, reloj, termómetro...). Se intenta que verbalicen la acción que realizan para pasar, después, a su representación simbólica.

2. Se emplea la siguiente sesión (12:30) a trabajar específicamente *contenidos del área de Conocimiento del Medio*. Los temas tratados a lo largo del curso se refieren a: el cuerpo humano; los animales; las plantas; el tiempo que hace y las estaciones; su calle, barrio, ciudad, Navarra; los medios de transporte y de comunicación; su familia; los oficios. También se incluyen contenidos puntuales relacionados con salidas o exposiciones que van a visitar. Surgen a lo largo del curso en su grupo de referencia y se trabajan, de forma anticipada, con alguno de los niños de mayor capacidad.

3. El último periodo de la mañana se aprovecha, en el *rincón de música*, para avanzar y reforzar los contenidos que se realizarán en la clase ordinaria. Se finaliza con un tiempo de relajación más o menos amplio según su estado de cansancio.

4. Antes de bajar al comedor se efectúa la *lectura rutinaria del menú*. Las actividades de higiene son previas y posteriores (incluida higiene bucal) a su estancia en el comedor. Es, como se ha indicado respecto al recreo, una situación de alto valor educativo y se busca conseguir una actitud adecuada en la mesa (buena postura, utilización correcta de los utensilios), ampliar su dieta habitual, la máxima autonomía (servirse solo sería uno de los objetivos últimos) y colaborar en la recogida y limpieza de la mesa.

- Jornada de la tarde

1. La jornada de la tarde (15,20) comienza con la misma rutina con la que acabaron en el aula por la mañana: en grupo se repasa el menú que han comido

(primer plato, segundo plato y postre). Llega el momento de la *lectura del cuento*. Les encanta que se les lea cuentos, pero se deben cuidar una serie de requisitos: cuentos cortos que se mantienen durante un tiempo determinado e introducción en su relato de cancioncillas, poemas, retahílas, dichos, adivinanzas, inflexiones fonéticas para conseguir mantener su atención. También se les imprime un cuento para que más tarde lo intenten leer.

2. La última sesión varía según el día de la semana. Es el espacio reservado para los *talleres*.

- *Taller de cocina*: se confecciona la lista de la compra, van todos juntos a una tienda del pueblo a comprar, experimentan con los alimentos en el aula, realizan el menú y, en la cocina del colegio, confeccionan el plato. Luego lo degustan solos o en compañía de invitados.
- *Taller de construcciones y experiencias*: para poder jugar con construcciones, puzzles, y experimentar con colores, formas, olores, etc.
- *Taller de aprender a jugar*: con niños de aulas ordinarias se realizan sesiones de juegos de mesa: cartas tradicionales, el uno, la oca, el parchís. También juegos de turnos como los bolos, por ejemplo.
- *Taller de plástica*: se confeccionan murales colectivos en los que cada uno colabora según sus posibilidades. También se hacen dibujos, estampaciones, se utiliza arcilla y se hacen los elementos decorativos para la clase y el pasillo de cara a navidad, carnaval, primavera y fiesta fin de curso con disfraces.

Éste es el esquema horario básico colectivo del aula. Sobre él se intercalan las idas y venidas de cada alumno a las sesiones con su grupo de referencia de Educación Física, Música, Religión, Plástica y Conocimiento del medio (en su caso) decididas en su A.C.I. Es decir, existe un horario para cada alumno matriculado.

3. Reflexión final

Los seis cursos transcurridos nos permiten analizar nuestra práctica educativa para identificar aquellas acciones más eficaces, respecto a los procesos de inclusión, funcionamiento y evaluación del aula, en los dos centros escolares en los que se ha situado hasta el momento.

Insertar una Unidad Específica en la actividad habitual de un centro escolar ordinario conlleva tener en cuenta que la explicitación de las intenciones educativas, la negociación entre las partes y la paciencia se decantan como los mejores métodos para resolver los distintos conflictos de ajuste que, lógicamente, aparecen en el proceso de sensibilización del claustro de profesores. Este es un

punto que se trata con suma delicadeza: qué se pide al centro, en qué aspectos se implican los profesores, etc. Además, colaborar con los recursos habituales de apoyo y ofertar algunas de las actividades del aula a los alumnos sin dificultades han sido aspectos valorados positivamente por los colegios.

La comunidad educativa considera a la unidad, a sus alumnos y familias miembros de pleno derecho, contando con ellos para todas sus actividades. Superando reparos iniciales, todos –profesores, alumnos y padres– realizan el esfuerzo de *aprender* a comunicarse con estos niños y a ayudarles a regular su comportamiento incluso en situaciones que les resultan más complejas por bulliciosas: fiestas, celebraciones, excursiones, etc. Y cada vez se sienten más competentes en esta labor.

Otro aspecto muy trabajado es la relación con las familias de los niños, no solo a nivel informativo, sino haciéndolos copartícipes en el desarrollo de objetivos educativos comunes, negociados previamente. Nos posicionamos en actitudes de apertura y transparencia hacia ellas.

La función de tutoría ejercida por la profesora de pedagogía terapéutica permite un seguimiento más completo del proceso educativo de cada uno de sus alumnos. Facilita su participación, como un profesor más, en la dinámica académica del colegio: equipos de trabajo de ciclo para la confección, seguimiento y evaluación del PCC; actividades de coordinación y formación interna, etc.

También ha contribuido a garantizar una respuesta estable en el tiempo y coherente con los planteamientos iniciales haber logrado conservar el núcleo del equipo profesional (profesora P.T. y orientador escolar).

De todas formas, quizás el mayor valor del aula sea la idea misma que representa: dar la oportunidad a una serie de niños, con unas N.E.E. graves y permanentes, de desenvolverse en un entorno que les exige el máximo esfuerzo de interacción, con la consiguiente maduración personal que ello supone, gracias a las ayudas específicas que se les aportan. Lo valoramos, por tanto, como un modelo educativo adecuado para garantizar mayores grados de adaptación del contexto ordinario a las necesidades educativas de los alumnos a los que atiende.

Bibliografía

- ALFARO, P. e IRIARTE, G. (1994): *Taller de cocina. Un enfoque interdisciplinar*. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.
- ARBEA, L. y otros (1995): *La atención a alumnos con Necesidades Educativas Graves y Permanentes*. Pamplona, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, Gobierno de Navarra.
- BELARRA, R. y MADINABEITIA, G. (1997): "Memoria del funcionamiento de la Unidad Específica de Transición", *Memoria de final del curso 96/97 del C.P. José Vilá*. Pamplona.

- (1997): *Experiencia de colaboración Aula de Transición/Centro Específico*. Pamplona (documento interno sin publicar).
- C.N.R.E.E. (1989): *Intervención educativa en autismo infantil*. Madrid, MEC.
- EQUIPO DE PSÍQUICOS Y CONDUCTUALES DE E. INFANTIL Y PRIMARIA DEL CREENA (2001): *Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*, Pamplona, Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.
- EQUIPO DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. Pamplona 1 (1996): *Propuesta para la atención educativa de alumnos con problemas graves de comunicación y/o desarrollo y necesidad de creación de un Centro de Integración Preferente de retrasos graves de lenguaje*. Pamplona (documento interno sin publicar).
- LURIA, A.R. (1984): *El cerebro en acción*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1993): *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento*. Madrid, CEPE.
- RIVIÈRE, A. (1997): *Desarrollo normal y Autismo*. Santa Cruz de Tenerife (ponencia en el Curso de Desarrollo Normal y Autismo).
- RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (comp.) (2000): *El niño pequeño con autismo*. Madrid, Asociación de Padres de Niños Autistas.