

# **Espectro autista: narración y agendas visuales como andamiaje en ILE.**

Gabriela N. Iacoboni

[g.iacoboni@fahce.unlp.edu.ar](mailto:g.iacoboni@fahce.unlp.edu.ar)

Ana María Moirano

[amoirano@fahce.unlp.edu.ar](mailto:amoirano@fahce.unlp.edu.ar)

*La presente propuesta alienta el uso universal de un recurso frecuente en el tratamiento de personas con trastorno del espectro autista (TEA) y otros trastornos del neurodesarrollo para el beneficio de todos nuestros alumnos, con autismo o sin él.*

*Las agendas visuales constituyen un método de comunicación alternativa utilizado con éxito desde la década de 1970 para promover la comunicación de personas con TEA. Las agendas estructuran secuencias de acciones diarias de las que participa la persona con autismo con el fin de mostrarlas como previsibles y minimizar la ansiedad ante lo inesperado.*

*Como punto de partida, daremos una breve descripción del TEA (Wing y Gould, 1979; Grandin, 2016). Luego, mostraremos algunos modelos de agendas visuales de uso habitual en el ámbito escolar y explicaremos cómo y por qué funcionan (Sánchez-Cortés Carrasco, 2016). Por último, compartiremos el relato "The Sniffer Explorer" (Reyes Oliva, 2013), apropiado para alumnos de preescolar y primaria básica, que emplea los principios de la agenda visual para narrar un cuento breve.*

## **Introducción**

Satisfacer las necesidades del alumnado con trastorno del espectro autista (en adelante, TEA) es un desafío cada vez más frecuente. Sin embargo, es posible asegurar una instrucción de calidad en lengua extranjera para ellos y sus compañeros. Tras una breve reseña sobre TEA y las agendas visuales, recurso ampliamente utilizado en el tratamiento de personas con este tipo de trastorno, proponemos una actividad de narración co-construida para niños de niveles iniciales, apropiada para toda la clase, a partir de un cuento breve que utiliza los principios de la agenda visual.

## **Breve descripción del TEA**

El autismo es una condición de origen aún desconocido que causa un trastorno del neurodesarrollo. Dicho trastorno se manifiesta en la primera infancia y se caracteriza, principalmente, por alteraciones evidentes en el lenguaje, la comunicación y el juego simbólico.

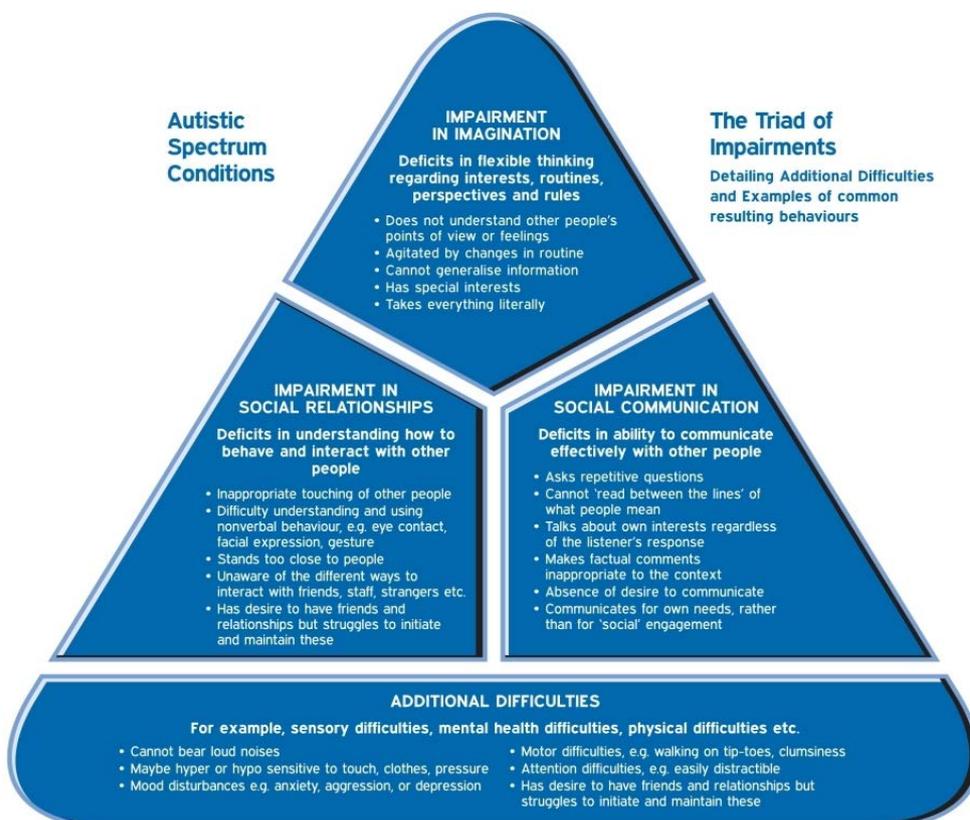
En la década de 1970, dos investigadoras inglesas, Lorna Wing y Judith Gould, demostraron que fenómenos clínicos muy heterogéneos y aparentemente sin relación eran manifestaciones de un mismo trastorno y acuñaron el término "tríada

de impedimentos" para definir el autismo. Su trabajo epidemiológico en la Unidad de Psiquiatría Social del Consejo de Investigación Médica en el Instituto de Psiquiatría de Londres logró vincular las deficiencias sociales y de comunicación con la falta de juego simbólico (reemplazado por comportamientos repetitivos e intereses inflexibles) que marcan el autismo como un trastorno del desarrollo. Wing lo llamó "espectro" para dar cuenta de los diferentes grados de afectación en los sujetos de sus investigaciones.

En esencia, la llamada "tríada de Wing" (Wing y Gould, 1979) comprende:

- dificultades en la interacción social, especialmente con pares: estas conductas abarcan la gradación que va desde el "aislamiento social", pasando por la "interacción pasiva" hasta la "interacción activa pero extraña";
- dificultades en el desarrollo de lenguaje verbal y no verbal: las variantes se extienden desde la ausencia de habla, la ecolalia inmediata o diferida, hasta la reversión de pronombres y el uso idiosincrásico de palabras y frases;
- presencia de cualquier tipo de actividades estereotipadas y repetitivas: las autoras distinguen entre ausencia total de actividades simbólicas (como los juegos de aparentar), actividades simbólicas repetitivas, rutinas repetitivas elaboradas y patrones generales de interés.

A esta tríada se suman otras dificultades sensoriales (hipo o hipersensibilidad a estímulos del medio), motoras (dispraxia) o de salud mental (síndrome de déficit de atención, hiperactividad) que suelen presentarse en los cuadros de TEA.



(Tríada de Wing. Fuente: <http://www.autismtopics.org/t3%20autism%20triad.html>)

Podemos inferir a partir de la información precedente que el aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera, implica un doble desafío para los niños dentro del espectro, quienes de por sí presentan alguna anomalía en la capacidad de generar y comprender lenguaje, y además evidencian importantes limitaciones en la socialización y la creatividad.

Creemos que la actividad de narración que sugerimos puede facilitar no solo la incorporación de piezas léxicas en lengua extranjera sino que propicia también un momento para una actividad que necesita de la vinculación con los otros (quienes relatan y quienes atienden).

### **Distintos tipos de mentes autistas: el pensador visual**

Cuando pensamos en materiales y estrategias para enseñar una lengua a niños dentro del espectro debemos tener presente que no todas las personas con autismo perciben el mundo de la misma manera, pero sí todos lo hacen de modo diferente al nuestro. Una de las principales diferencias es que suelen centrar su atención primero en los detalles y no ven el marco general a menos que se los guíe en esa dirección.

Temple Grandin, doctora en biología y especialista en autismo, identifica tres tipos de pensadores autistas (Grandin, 2016: 28-29):

1. Pensadores musicales y matemáticos. Estos individuos advierten la presencia de patrones y las relaciones entre patrones y números. Tienen oído musical y son buenos jugadores de ajedrez, matemáticos y programadores informáticos.
2. Pensadores lógico-verbales. A diferencia de los pensadores matemáticos y visuales, los pensadores lógico-verbales no presentan retraso de habla y tienen una sensibilidad particular para la lengua. Les atraen las estadísticas, la historia y las lenguas extranjeras.
3. Pensadores visuales. Las personas enmarcadas en esta categoría solo pueden visualizar imágenes estáticas, ya sean lugares u objetos específicos o conceptos más abstractos. Suelen ser buenos dibujantes o tener talento para las artes visuales. A los niños les resulta fácil armar objetos con bloques o rompecabezas; les gustan también los mapas y las fotografías.

El pensamiento matemático y su par verbal son, en líneas generales, las vías privilegiadas por el sistema educativo formal para acceder al saber, no solo en las áreas de matemáticas y lengua sino para las disciplinas comprendidas en las áreas de las ciencias naturales y sociales. El pensamiento visual, sin embargo, parece tener cada vez menos presencia en la currícula a medida que se avanza en el proceso de escolarización.

Un pequeño pensador visual perderá oportunidades de aprender si no se le presenta la información de modo que sea accesible para él; es decir, difícilmente podrá

incorporar conocimientos nuevos con materiales y estrategias que dejen de lado el uso de imágenes como eje vertebrador de las actividades propuestas.

Para poder seleccionar las estrategias más apropiadas para enseñar una lengua a un pensador visual, necesitamos primero entender cómo este tipo de individuo procesa la información. Temple Grandin, en su condición de persona con autismo, se identifica como pensadora visual y da cuenta de cómo es su proceso de pensamiento:

“Yo pienso en imágenes. Las palabras son como un segundo lenguaje para mí. Traduzco tanto las palabras habladas como escritas a películas a todo color, llenas de sonido, que corren como una cinta de video en mi mente. Cuando alguien me habla, sus palabras son instantáneamente traducidas a imágenes.” (Grandin, 2016:3, traducción nuestra)

La autora señala, además, que sus recuerdos visuales no son generales sino bien específicos, precisamente como las imágenes de una película.

Grandin remarca las extraordinarias habilidades visoespaciales de la mayoría de las personas en el espectro, y la correspondencia inversa en el desarrollo de estas habilidades en relación con las competencias comunicativas y lingüísticas: “Las personas autistas tienen problemas para aprender cosas que no pueden ser pensadas en imágenes” (Grandin, 2016: 13, traducción nuestra).

En lo que respecta al aprendizaje de la lengua, los niños autistas, explica Grandin, aprenden más fácilmente los sustantivos concretos porque existe entre ellos y las imágenes una asociación directa. La autora sugiere que una forma de alentar la lectoescritura de sustantivos es rotular los objetos de uso diario o utilizar letras corpóreas para que los niños puedan manipularlas y armar palabras.

Las palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, pronombres y verbos copulativos) necesitan estar vinculadas a imágenes para que el niño pueda asignarle algún significado y ese significado va a ser, en principio, “local” y no trasladable inmediatamente a otros contextos o cotextos, como sí se espera de los niños neurotípicos.

Grandin destaca la dificultad de traducir textos con altos niveles de abstracción, tales como textos de filosofía o economía, a imágenes, lo cual implica la imposibilidad de comprenderlos cabalmente.

Estas características particulares de los pensadores visuales dan sustento al diseño de diversos materiales de soporte visual que se utilizan en el tratamiento de personas con trastornos del neurodesarrollo, como lo son los PECS (acrónimo del término inglés Picture Exchange Communication System, “sistema de comunicación por intercambio de imágenes”) y las agendas visuales.

## **¿Qué son las agendas visuales y cómo funcionan?**

Si como docentes dirigimos nuestros esfuerzos a aprovechar uno de los puntos más fuertes de las personas con TEA, el pensamiento visual, se nos abrirá un abanico de estrategias y/o herramientas que facilitará a estos alumnos la anticipación de determinados hechos y les ayudará a comprender qué es lo que va a pasar y qué se espera de ellos. Es por esto que los apoyos visuales son uno de los recursos preferidos en el tratamiento del TEA y presentan riquísimas posibilidades de uso en el aula.

Las agendas visuales ilustran de modo muy sencillo secuencias de actividades diarias de las que participa la persona con autismo con el fin de mostrarlas como previsibles y minimizar la ansiedad ante lo inesperado. En las agendas se segmentan las tareas cotidianas complejas en pictogramas o fotogramas que representan escenas simples. Se plasma visualmente el orden cronológico de estas escenas de izquierda a derecha, con soporte verbal escaso o nulo según el perfil del paciente, a fin de facilitar el procesamiento de información acerca de acciones abstractas. En resumen, la visualización de los pasos simples y concretos que componen una porción de la rutina diaria ayuda a la persona con autismo no solo a comprender estas prácticas y lo que se espera de ella, sino también a darle un orden a la experiencia y hacerla así más previsible.

Las agendas son un recurso de apoyo visual mediante el cual las personas con TEA logran cierta independencia y autonomía. El empleo de la agenda visual tiene, además, otras ventajas: promueve la flexibilidad y la comunicación, ayuda a la persona a hacer elecciones sobre su vida cotidiana, trabaja la comprensión del tiempo.

El uso de agendas en el proceso de inclusión de alumnos con TEA en la escuela común se ha extendido en los últimos tiempos. María Encarna Sánchez-Cortés Carrasco (2016) nombra los siguientes tipos de agendas que pueden utilizarse en el ámbito escolar:

A. Menú diario: en escuelas que cuentan con comedor, pueden usarse fotografías de las comidas que se ofrecen ese día; los platos pueden clasificarse en “entrada”, “plato principal” y “postre” para que el alumno pueda elegir fácilmente qué comer.

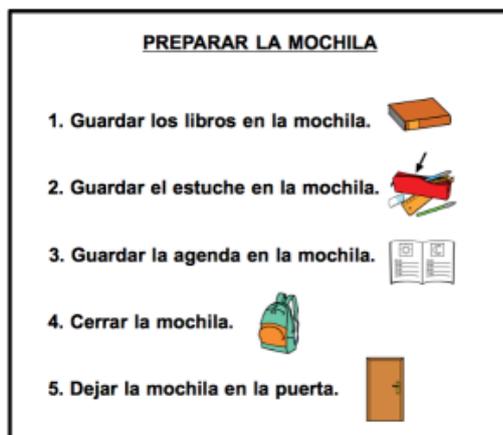
HOY	LUNES	COMEMOS
1	 ALUBIAS BLANCAS	
2	 SALCHICHAS	 PATATAS FRITAS
POSTRE	 PERA	 L.FCHF

B. Horarios pictográficos: las actividades diarias o semanales comunes a toda la clase pueden estar representadas con fotos o pictogramas ordenados secuencialmente.

				
SALUDO	DIBUJO	RECREO	GINNASIA	CASA

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
10	ASAMBLEA	LENGUAJE	ASAMBLEA	LENGUAJE	EXCURSION
10:30	MATEMÁTICAS	VAMOS A LEER	MATEMÁTICAS	VAMOS A LEER	¡AL MUSEO!
11:00	TALLER DE MEMORIA	TALLER DE CUENTOS	TALLER DE LÓGICA	TALLER DE EXPRESIÓN	VEMOS ESCULTURAS
11:30	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	¡DESAYUNAMOS!
12:00	PSICOMOTRICIDAD	MANUALIDADES	CUBO DE IMÁGENES	TALLER DE PINTURA	MIRAMOS CUADROS
12:30	LOGOPEDIA	FISIOTERAPIA	LOGOPEDIA	FISIOTERAPIA	VUELTA AL COLE

C. Agendas individuales: son secuencias personalizadas de las actividades que cada alumno realiza cada día individualmente. Su nivel de complejidad y su configuración dependerá del desarrollo cognitivo, nivel de abstracción, y vocabularios activo y pasivo del alumno.



En suma, para poder lograr que una tarea sea accesible y clara para cualquier persona dentro del espectro, debemos tener en cuenta algunos aspectos básicos al momento de su planificación. En primer lugar, es necesario secuenciar la tarea en diferentes pasos claramente definidos y especificar un orden predeterminado. La progresión de la secuencia debe resultar lo más predecible posible, representada con imágenes lo más concretas posible. De esta manera, estaremos dando una estructura a la tarea que de otro modo sería muy difícil de comprender para una persona con autismo.

En el próximo apartado, presentaremos el cuento “The Sniffer Explorer”, que aplica los principios a tener en cuenta en el diseño de material didáctico visual.

### ***The Sniffer Explorer, un relato en imágenes***

*The Sniffer Explorer* es un cuento escrito originalmente en idioma español por Miriam Reyes Oliva y traducido al idioma inglés por Cristina Díaz y Cecilia García-Conte. También colaboran en la publicación las asociaciones españolas Autismo Sevilla, Autismo Cádiz y Asociación “Si Quieres Puedo” (ASIQUIPU), también con sede en Cádiz.

El cuento está incluido en la colección “Disfruta”, conformada por cuentos dirigidos principalmente a la diversión y el entretenimiento, y cuyo diseño, redacción e ilustración están enfocados a la mejor comprensión por parte de los niños. La publicación online de acceso libre se encuentra en el sitio web de Aprendices Visuales, el portal de la asociación homónima sin fines de lucro que trabaja en pos del desarrollo de formación y herramientas para facilitar prácticas de educación inclusiva. Aprendices Visuales fue fundada en 2012 y ha sido reconocida internacionalmente con premios como el UNICEF Emprende o el Innovadores Under35 del MIT.

Por razones de espacio, nos limitaremos a analizar las primeras páginas del relato, el cual narra la travesía de un valiente explorador que emprende un viaje en busca de pimienta.

Comencemos por la portada del libro. Lo primero que notamos es que, a diferencia de las portadas tradicionales, hay información que ha sido omitida, como el nombre del autor o la casa editorial: solo tenemos el título de la obra y el dibujo del personaje principal con su nombre, “the sniffer explorer”.

En la portada, y en virtud de su diseño, nuestra vista se detiene en estos tres elementos esenciales: la protuberante nariz de nuestro “sniffer explorer” u “olor explorador”, y los dos pictogramas (dibujos más pequeños sobre fondo blanco) que explican su nombre (su dibujo de cuerpo entero con su enorme nariz, marca de “sniffer”, y la brújula que todo buen explorador necesita).



La lectura de la portada tiene tres momentos: de arriba hacia abajo, se ven los dos pictogramas que, “leídos” de izquierda a derecha, componen el término “sniffer explorer” escrito debajo, que aparece además sintetizado en el dibujo central del personaje principal con su característica nariz y la brújula en alto en su mano izquierda (y un mapa enrollado en su mano derecha).

Este patrón de lectura “en tres pasos” se repetirá a lo largo del cuento.

La narración comienza con la siguiente imagen para presentar al protagonista y situar el relato:

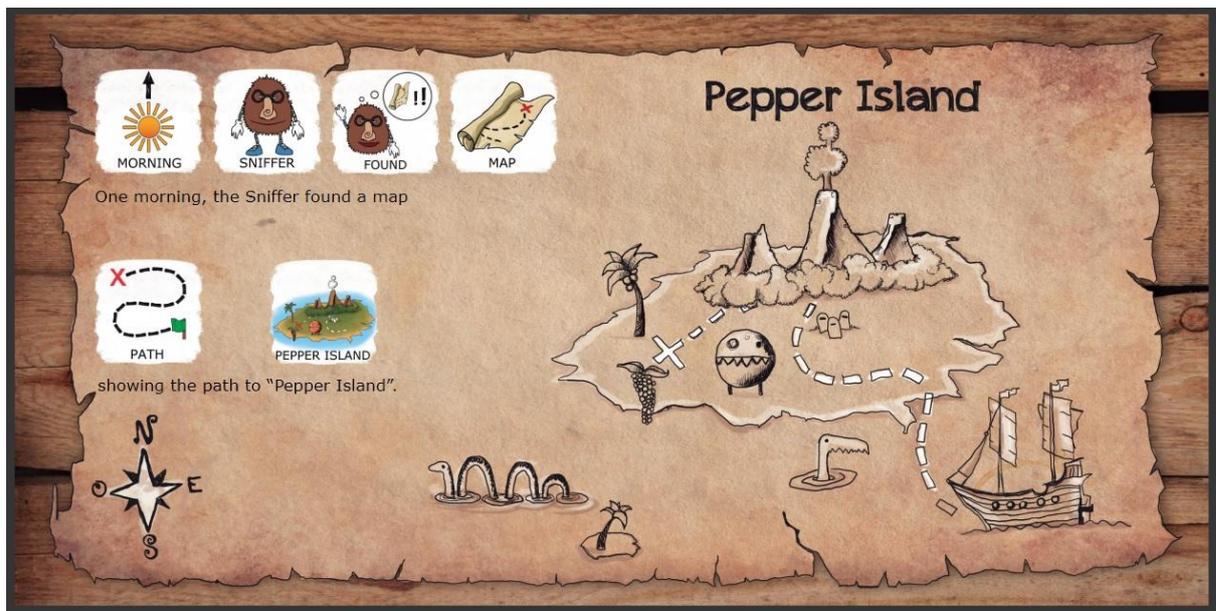


Nuevamente, los pictogramas se recortan sobre el fondo amarronado de la página, y el tamaño de la fuente del texto es ahora diminuto: el foco no es la palabra sino la imagen, y si bien se incluyen oraciones completas para cada escena, los núcleos de sentido están dados por los pictogramas y su secuenciación narra cada escena que compone la trama del cuento. Es un cuento para ser escuchado y “mirado”, no para ser tan solo leído.

Nótese que en este caso no existe un pictograma para “once upon a time” porque ya de por sí resulta difícil para un pensador visual conceptualizar el tiempo, y más si es tan indefinido. La expresión no es central al desarrollo de la trama (es solo la apertura de la narración de cuentos tradicionales) y no es necesario detenerse en ella.

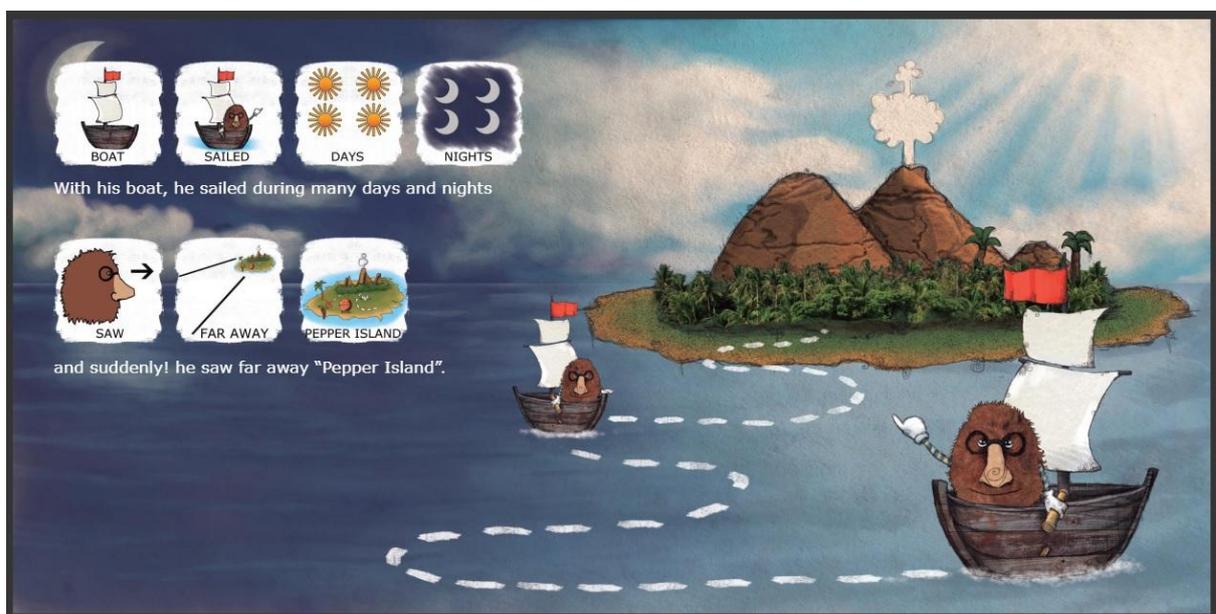
La información importante está dada en los pictogramas y reforzada por la palabra escrita y el dibujo de fondo. Sin embargo, la palabra no replica ni explicita la relación entre los pictogramas, sino que adapta la “versión visual” al lenguaje oral.

La escena siguiente marca el inicio de la aventura: el hallazgo de un mapa de Pepper Island, la Isla de la Pimienta.



Aquí sí se intenta dar una noción visual de “one morning” (una mañana) y del tiempo pasado en “found” (encontró) porque son necesarios para situar la trama. Nuevamente, la lectura de izquierda a derecha de los cinco pictogramas narra la secuencia de este suceso, acompañada por escasísimo texto y mucho material visual que puede explotarse para anticipar o enseñar vocabulario nuevo y relevante al desarrollo del cuento. Recordemos que, si bien todos los niños se benefician con la anticipación de hechos futuros, para los niños con autismo y otras dificultades de aprendizaje resulta esencial sentirse preparados para poder disfrutar de la experiencia que se les propone.

Acto seguido, nuestro explorador se lanza al mar y divisa Pepper Island a lo lejos.



Es notable el incremento en el número de pictogramas a medida que la narración avanza: dos en la portada, tres en la presentación del personaje, cinco en la primera escena y siete en la segunda. Este incremento se corresponde, por supuesto, con la complejización del relato y la información indispensable para poder seguirlo. En esta

escena, por ejemplo, es menester desdoblar “barco” y “navegar” en dos pictogramas diferentes, e ilustrar el paso del tiempo en la misma cantidad de soles y lunas en dos pictogramas distintos. “Suddenly” (de repente) es omitido en la versión pictográfica en favor del más relevante y más visoespacial “far away” (a lo lejos), y la réplica de “Pepper Island”.

La narración progresa de este modo, con cada escena de la trama narrativa contada en los pictogramas, reconstruida en el texto que los acompaña y “resumida” en la ilustración de fondo.

## **Conclusiones**

Si bien el material didáctico propuesto en esta comunicación fue diseñado teniendo en cuenta las características de pensadores visuales con algún tipo de trastorno de atención o de lenguaje, creemos que la actividad narrativa tendrá un impacto altamente positivo en todos nuestros alumnos, con algún trastorno o sin él.

Durante la narración con soporte visual rico, atractivo y apropiado en función de las características de nuestra clase, se estimula a todos los alumnos a participar activamente en la co-construcción del relato y se facilita no sólo su comprensión sino también su reconstrucción por parte de la audiencia.

Además, el tipo de estructura de agenda visual empleado en estos cuentos hace que no sea necesario presentar los ítems de vocabulario nuevos antes del relato, sino que se incorporan a medida que éste avanza: los pictogramas que ilustran los ítems léxicos hacen accesibles los significados nuevos más directamente. Así, el intercambio que se da entre docente y alumnos se vuelve más real en cuanto la experiencia del relato co-construido se asemeja más a la experiencia que puede tener cualquier niño (en tanto niño y no necesariamente en tanto alumno) que participa activamente de la narración de un cuento.

La práctica que proponemos será enriquecedora y provechosa para todos (docente y alumnos) en la medida en que cada niño pueda apropiarse del contenido de manera más natural y espontánea. ¡Y, además, es divertida!

## **Bibliografía**

Aprendices Visuales <https://issuu.com/aprendicesvisuales> [Consulta: 26 septiembrel 2018].

Grandin, T. (2006). *Thinking in pictures* (Expanded version). Vintage Press y Random House: New York, NY. Cap. 1

Sánchez-Cortés Carrasco, M. E. (2016). Las agendas diarias y personales en la intervención con alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Publicaciones

Didacticas N° 70, Mayo 2016.  
[https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd\\_070\\_may.pdf](https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_070_may.pdf) , p. 101 a 107.

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children epidemiology and classification. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9, 11-29.