

CUESTIONES DE TRATAMIENTO

Capítulo 9: Historias Sociales y Conversaciones en forma de Historieta para estudiantes con Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento Extraído de: *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* Editado por Eric Schopler, Gary B. Mesibov y Linda J. Kuncze

Parte 4

Autor : Carol A. Gray

Traducido por Marcelo Dantur y revisado por Ana González Carvajal

Es imposible observar una interacción social o un deterioro social en una persona que está sola. Sin embargo la frase *deterioro social* en autismo se usa frecuentemente al referirse a los desafíos sociales asociados con los desordenes identificados por Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). Las palabras "en autismo" en este caso pueden dejar la engañosa impresión de que el deterioro social yace solamente dentro del individuo con autismo. Esto es inconsistente con la definición de la palabra "social" que requiere de la intervención de más de una persona.

Los relatos de personas con autismo (Ej.: Cesaroni y Garber 1991; Grandin y Scariano 1986; Volkman y Cohen 1985; Williams 1992) y de familiares de individuos con autismo (Hart 1989; Mc Donnell 1993; Moreno 1992) de inmediato ponen de manifiesto conciencia de la frustración que experimentan todos los individuos que trabajan para entender, comunicarse, interactuar en forma exitosa el uno con el otro. Confusión, sentimiento de agobio, e incompreensión son experimentados no solo por personas con Autismo de Alto Funcionamiento y Síndrome de Asperger sino también por sus padres, profesionales y amigos.

Para mejorar la interacción social, los métodos y materiales deben estar orientados hacia ambos lados de la ecuación social. En primer lugar padres y profesionales necesitan ayuda para entender a la persona con HFA/AS. Además la persona con HFA/AS necesita asistencia para entender la gran cantidad de interacciones y eventos cotidianos.

Este capítulo describe las *Historias Sociales*, cuentos cortos que describen situaciones sociales, y *Conversaciones en forma de historieta*, un proceso instructivo que ilustra la información transmitida con dibujos simples, símbolos gráficos y color. Estas intervenciones sociales están basadas en la filosofía del mejoramiento de las habilidades sociales a través del mejoramiento del entendimiento social y la responsabilidad compartida para el éxito social.

FUNDAMENTOS

Para entender el fundamento sobre el que se basan las **historias sociales** y **conversaciones en forma de historieta**, padres y educadores deben abandonar todos los supuestos o preconceptos. La gente de buena gana realiza una gran variedad de presunciones en la interpretación del comportamiento de otros. Estas presunciones están basadas en el entendimiento social usual. Aplicadas a una persona con HFA/AS, que perciben los eventos en forma distinta, estas mismas suposiciones pueden estar equivocadas. El resultado es un deterioro social compartido, dos partes respondiendo de forma igualmente válida pero con distintas percepciones de un mismo evento. Esto hace difícil el entendimiento y la interacción entre el uno y el otro. Los padres pueden frustrarse cuando el niño responde de forma inapropiada o sin razón aparente, el niño con autismo puede ver las acciones o afirmaciones de los otros como fuera de contexto, ilógicas o abrumadoras. No existen comportamientos "bizarros", solo respuestas humanas originadas a partir de una experiencia no del todo comprendida o apreciada. Al abandonar los supuestos que se consideran efectivos en la mayoría de las situaciones sociales, padres y educadores tienen la oportunidad de desarrollar habilidades sociales de intervención que son significativas para la persona con HFA/AS.

Las actitudes que reflejan aceptación, creatividad, y humor son fundamentales para las *historias sociales* y *conversaciones en forma de historieta*. Asperger (1944) identificó al humor como un atributo importante para padres y profesionales que trabajan con niños con desordenes autistas, afirmando:

"Estos niños usualmente muestran sorprendente sensibilidad hacia la personalidad del maestro. Si bien con dificultad son ecuanimes bajo condiciones óptimas, pueden ser guiados y educados pero solamente por quienes les dan entendimiento real y afecto genuino, personas que muestran cariño y también humor hacia ellos".

El humor también es valorado por la gente con autismo. Un sondeo realizado entre miembros de un grupo de adultos con HFA indicó que el humor era un atributo de la personalidad valioso y un factor determinante de popularidad entre los miembros del grupo (Masimov y Stephens 1990). El humor juega un papel importante en la enseñanza de habilidades sociales. Esto es especialmente cierto cuando el humor es definido como una forma de creatividad: Una respuesta a situaciones típicas desde nuevas, diferentes e inesperadas perspectivas. Debe ser éste tipo de humor, la habilidad de ver en forma positiva y automática las cosas desde un punto de vista diferente, lo que es más importante para aquellos que trabajan con estudiantes que padecen desordenes del espectro autista. Específicamente es ésta habilidad la que guía el desarrollo de cada *historia social* e influencia cada *conversación en forma de historieta*.

Un área de investigación importante en relación con las *historias sociales* y *conversaciones en forma de historieta* es la "Teoría de la mente": La habilidad de atribuir pensamientos y sentimientos a otros, y entender que otros tienen expectativas que son únicas y diferentes de las de uno mismo (Leslie 1987). La "Teoría de la mente" ha sido definida como "la capacidad de leer mentes"(Happe y Frith 1995). Esta destreza le suministra a la persona información básica considerando los sentimientos y pensamientos de otros.

La evidencia demuestra que existe un daño significativo en la "teoría de la mente" en individuos con autismo (Cohen 1990), lo que puede impactar en su habilidad de planificar (Ver discusiones en Baron-Cohen, 1995 y Harris 1993; Baron-Cohen, Leslie y Frith 1985) con "consecuencias de largo alcance para la interacción social"(Frith 1991). Discusiones alrededor de la "teoría de la mente" han incrementado nuestra percepción de que la mayoría de la gente posee un "código secreto": Un sistema de comunicación no verbal que traslada información esencial, un sistema que elude y frustra a los individuos con HFA/AS. Como dijo una persona con autismo "Las personas se comunican entre ellas con la mirada pero yo no puedo comprender lo que están diciendo"(Wing 1992).

Frith (1989) propuso otra teoría basada en la habilidad para obtener significado a partir de diversas porciones de la información dentro de un contexto, "coherencia central". Frith propone que "El autismo está caracterizado por un déficit específico en la integración de la información a diferentes niveles"(Happe 1995). Por ejemplo, estudiantes de secundaria que asisten a una asamblea escolar pueden no ser capaces de interpretar los detalles de cada ovación o rutina, pero fácilmente pueden comprender el significado del evento como un todo, "Para fomentar el entusiasmo del equipo de fútbol". Otros ejemplos de "coherencia central" incluyen la habilidad de asignar el significado correcto a las palabras en la comunicación dentro de un contexto como en: "Voy hacia allá"(no "voy Asia allá") o describir la trama de un cuento después de leer paginas con detalles de conversación entre personajes. La coherencia central pone de manifiesto la conciencia de todavía otro "secreto" que influye en la habilidad de entender y otorgar significado a los encuentros y actividades cotidianas.

Las *conversaciones en forma de historieta* y las *historias sociales* traducen estos secretos que rodean a la interacción social en información social práctica y tangible para estudiantes con HFA/AS. Reconociendo que el estudiante puede estar perdiendo o interpretando mal información social importante, estos métodos establecen el entendimiento social como un componente indispensable e integral para la enseñanza de habilidades sociales. Los padres y profesionales primero deben aprender a considerar el entendimiento del estudiante para una situación dada y luego tratar de asegurar, mas allá de toda presunción, que el estudiante tiene información social precisa y específica.

Cada *historia social* y *conversación en forma de historieta* se diseña de modo que proporcione predictibilidad a una situación que, desde la perspectiva del estudiante con HFA/AS, es confusa, atemorizante o difícil de interpretar. Reconociendo que la predictibilidad ha demostrado mejorar la respuesta social y el comportamiento en el juego en los niños con autismo, el entendimiento de lo desconocido puede ser imprescindible para el éxito social de estudiantes con HFA/AS.

Una premisa de las *historias sociales y conversaciones en forma de historieta* es que el material y los métodos instructivos utilizados para presentar información social deben ser coherentes con las capacidades visuales de aprendizaje del estudiante con HFA/AS. Temple Grandin (1995) describe que ella carece de "Memoria basada en el lenguaje. Cuando escucho la palabra "sobre" sola, visualizo la imagen de la infancia de un perro saltando *sobre* una cerca. Para almacenar el material que he leído o bien lo *grabo* en una pagina que tengo fotografiada en mi memoria o lo traduzco a imágenes visuales. Para recrear la información debo volver a pasar la cinta con el *vídeo*". En una charla sobre su estilo visual de pensamiento Grandin indica que ésta habilidad puede ser expandida en compensación a los déficit de lenguaje. Ella recomienda a educadores y padres el uso de métodos visuales de instrucción para incrementar el aprendizaje, sugiere el uso de máquinas de escribir o procesadores de texto en edades tempranas (Grandin 1995).

Intervenciones que incorporan el uso de apoyos visuales han sido efectivas en la educación de niños con trastornos del espectro autista (Hagdon 1995; Quill 1995). Estrategias basadas en la visualización dotan de estructura a las experiencias diarias y al aprendizaje. Por ejemplo las agendas gráficas ayudan a los estudiantes a entender la secuencia y cronografía de las actividades de clase (Shopler, Mesimov, Hearsey 1995) y los cambios de rutina (Twachmann 1995). A menudo las agendas o cronogramas gráficos tienen formatos altamente individualizados basados en las habilidades e intereses del estudiante (Dalry 1995). Otro método, *reensayo de dibujos cognitivos* (Grodén y La Vasseur 1995) utilizan dibujos simples acompañados de leyendas para ayudar a los individuos a recrear una secuencia de comportamientos. Las *historias sociales y conversaciones en forma de historieta* son también estrategias de "dependencia visual" que logran que padres, profesionales y estudiantes con HFA/AS se comuniquen conceptos e ideas con el apoyo de palabras escritas, ilustraciones simples, símbolos y colores. En el entendimiento del estilo de aprendizaje de los individuos con HFA/AS está la base para posteriores modificaciones basadas en las necesidades individuales y en las habilidades del estudiante. En ésta técnica de instrucción cada *historia social* y *Conversación en forma de historieta* presentan información social usando un estilo de escritura, vocabulario, formato y material ajustado al nivel del estudiante para maximizar el éxito.

Finalmente los padres y profesionales que usen *historias sociales y conversaciones en forma de historieta*, deben reconocer que la motivación en el aprendizaje es crítica y los intereses del estudiante son críticos para su motivación. Un estudiante con HFA/AS puede focalizar intereses que los padres y profesionales desestiman por irrelevantes o sin importancia. Sin embargo, estos mismos intereses pueden ser utilizados de manera creativa para incrementar el deseo del estudiante de aprender nuevas destrezas. Koegel y Koegel (1995) han destacado trabajos de investigación que se apoyan en el uso de intereses y elecciones individuales para enseñar comportamientos determinados. Esto es coherente con las recomendaciones de que aun los intereses considerados inusuales o no convencionales deben ser utilizados en la enseñanza para incrementar la probabilidad de éxito (Grandin 1995; Olley 1986; Shuler 1995). El programa *TEACCH* reconoce que habitualmente los estudiantes con autismo no son motivados mediante incentivos tradicionales y subraya la importancia de los intereses particulares del estudiante en la selección de refuerzos (Schopler 1995). Los intereses particulares juegan un papel importante tanto en las *historias sociales* como en las *conversaciones en forma de historieta*, ejerciendo influencia en el formato y en el contenido de la instrucción.

En resumen, se recomienda a los padres y profesionales a abandonar las presunciones que se utilizan para explicar el comportamiento de los demás ya que éstas pueden ser inadecuadas cuando se aplican al estudiante con HFA/AS. Es fundamental para las *historias sociales y conversaciones en forma de historieta* reemplazar presunciones por actitudes de aceptación y comprensión así como visualizar creativamente las situaciones desde la perspectiva del estudiante. Reconociendo que el estudiante puede percibir o interpretar los sucesos o interacciones sociales de forma diferente, el objetivo de éstos métodos es el de proveer al estudiante de información social precisa. Esta información debe ser presentada usando materiales, métodos, y técnicas instructivas coherentes con las características de aprendizaje de los estudiantes con HFA/AS. Las *historias sociales y conversaciones en forma de historieta* deben ser realizadas a la medida de cada estudiante, incorporando las necesidades y habilidades individuales así como las preferencias e intereses de forma que se maximice la comprensión del estudiante del entorno social.

HISTORIAS SOCIALES

Una historia social es un cuento corto ajustado a un formato y directrices específicos utilizado para describir a una persona, destreza, evento, concepto o situación social. Son generalmente los padres o los profesionales quienes escriben las historias sociales. El objetivo de una historia social es el de transmitir información relevante. Esta información generalmente incluye (sin limitarse solo a ello) *dónde y cuándo* ocurre una situación, *quién* está involucrado, *qué* está ocurriendo y *por qué*. A menudo la información más relevante dentro de una situación puede ser obvia para los demás sin embargo puede ser confusa o abrumadora para el estudiante con HFA/AS. Por ejemplo Evan, un adolescente con autismo se altera cada vez que cambian las luces del semáforo. Con una historia social que explica como funcionan las luces del semáforo se eliminó inmediatamente la respuesta negativa. Esto ayudó a Evan y a sus maestros a llevar adelante salidas comunitarias con mayor facilidad. Las historias sociales también pueden explicar conceptos que son abstractos y difíciles de entender, o en algunos casos pueden explicar lo que otras personas saben, sienten o creen.

Derrick, un estudiante con HFA de jardín de infantes, tenía dificultad para entender el concepto de "lo justo", y a menudo se sentía afligido por situaciones que percibía como injustas. Una historia social dirigida hacia el asunto de la justicia explicó a Derrick que las demás personas poseían información sobre éste tema qué podría ser de ayuda para él:

- MI NOMBRE ES DERRICK
- YO TRATO DE SER JUSTO Y RESPETAR LAS REGLAS.
- EL JUEGO JUSTO ES IMPORTANTE.
- LAS PERSONAS APRENDEN LO QUE ES JUSTO CUANDO CRECEN.
- CUANDO LA GENTE ES ADULTA YA SABE MUCHO SOBRE SER JUSTO.
- YO TODAVIA ESTOY APRENDIENDO QUÉ ES JUSTO Y QUÉ NO LO ES.
- ES IMPORTANTE ESCUCHAR A LAS PERSONAS QUE SABEN MUCHO SOBRE SER JUSTOS.
- LA SRTA. ROBERTS SABE LO QUE ES JUSTO.
- MI PAPA Y MI MAMA SABEN LO QUE ES JUSTO.
- VOY A TRATAR DE ESCUCHAR A LOS ADULTOS CUANDO ME HABLEN DE LO QUE ES JUSTO.

(Extractado del texto de una historia social sobre el tema de "lo justo" para un niño con HFA/AS de jardín de infantes. El cuento original incluía un concepto por hoja y contenía ilustraciones simples.)

Las historias sociales suelen estar escritas como respuesta a situaciones que traen problemas al estudiante con HFA/AS. Los cambios en las rutinas eran difíciles para Heather, una niña de cuarto grado con AS. En particular se ponía muy molesta cada vez que tenía una maestra suplente. Con una historia social que explicaba que la maestra suplente sabía lo que tenía que hacer, inmediatamente se eliminó la respuesta negativa:

Tener maestra suplente.

Mi nombre es Heather. Voy al colegio primario Lincoln. Estoy en cuarto grado. Mi maestra es la Srta. Smith. A veces la Srta. Smith no puede venir al colegio y tenemos una maestra suplente. Eso está bien. La Srta. Smith deja preparadas las lecciones para la maestra suplente. La suplente lee las lecciones y luego sabe lo que tiene que hacer.

La maestra suplente ayuda a la Srta. Smith y a los chicos. Si tengo preguntas sobre lo que vamos a hacer se las puedo hacer a la maestra suplente. También puedo hacerle otras preguntas a la maestra suplente. Ella está allí para ayudarme y también para ayudar a los otros chicos. Muchas cosas son iguales cuando está la maestra suplente. Tenemos clases de matemáticas, lectura, trabajo en el pizarrón y trabajo en el banco. También salimos al recreo. Tenemos dictado y a veces dibujo. Luego almorzamos, si hay tiempo tenemos lenguaje y ciencia. También hacemos otras cosas. Está bien.

La maestra suplente nos dice cuando es hora de ir a casa y los niños nos iremos a casa como siempre. La maestra suplente también se va a su casa.

Además de transmitir información relevante, la mayoría de las historias sociales identifican las respuestas deseadas. Se recomienda a las personas que escriben las historias sociales que transmitan

información teniendo en cuenta las perspectivas, habilidades, e intereses del estudiante. En consecuencia las historias sociales son variadas en cuanto a su contenido y nivel de complejidad, sin embargo todas poseen determinadas características comunes que incluyen una proporción específica de oraciones tipificadas (que se describen luego). El resultado es un cuento personalizado que transmite información valiosa en una manera reconfortante.

La efectividad de cada historia social es variable y depende generalmente de diversos factores. El artículo original que describe a las historias sociales dice que "Las historias sociales benefician con mayor probabilidad a aquellos estudiantes con mayor nivel de capacidad de entrenamiento o mayor nivel de funcionamiento que poseen habilidades básicas del lenguaje (Gray y Garrand 1993)". Inicialmente se creía que los niños que demostraban mayor interés en números, letras, o mayor interés por los libros, lectura, videos, y material visual en general serían probablemente los más beneficiados con el uso de las historias sociales. La experiencia clínica ha demostrado sin embargo que, con adaptaciones adecuadas, las historias sociales pueden ser efectivas aún con los estudiantes mas severamente afectados. Swaggart (1995) encontró fundamento inicial para el uso de historias sociales "en individuos o en grupos con individuos con autismo de diversos niveles de funcionamiento.

Desarrollar, escribir, e implementar historias sociales efectivas requiere de seis elementos:

- 1.- Determinar el tema.
- 2.- Reunir información individualizada teniendo en cuenta al estudiante y su situación.
- 3.- Considerar las directrices aplicadas a la escritura para personas con HFA/AS.
- 4.- Respetar la proporción necesaria de los diferentes tipos de oración para historias sociales.
- 5.- Incorporar los intereses particulares del estudiante a las historias.
- 6.- Poner en práctica, revisar, y supervisar la historia.

Estos elementos deben ser considerados en forma simultanea a través de todo el proceso de desarrollo y escritura de una historia social efectiva. La siguiente sección desarrolla cada uno de éstos elementos.

1.- El tema

El primer paso en el desarrollo de una historia social es la determinación del tema. Generalmente las historias sociales se escriben como respuesta a eventos que presentan dificultad o inquietan al estudiante, o situaciones que provocan confusión, miedo, o angustia. Los temas para éstas historias se identifican a sí mismos. Por ejemplo un estudiante que continuamente se niega a salir al patio en los recreos. Entonces se desarrolla una historia social que explica al niño lo que otros niños hacen en el patio durante el recreo.

También pueden usarse historias sociales para describir situaciones futuras o para introducir nuevas habilidades sociales. Anticipar las vivencias del estudiante y escribir historias sociales que provean de información adecuada por adelantado, antes de que la necesite, puede evitar respuestas negativas en el futuro y mejorar su autoestima.

Por último seleccionar un tema en el cual el estudiante ya es exitoso sería una buena elección para su primera historia social.

2.- Reunir la información para la historia.

Una vez definido el tema, se debe reunir información detallada a través de la observación de la situación y de entrevistas con individuos relevantes. Esto incluye: Información que tenga en cuenta pistas o claves relevantes, la típica secuencia de eventos, ideas provenientes de los que están involucrados con la situación. La historia social puede no incluir toda la información reunida. No obstante un entendimiento profundo de la situación es necesario para poder determinar qué información es importante incluir y cuál puede ser descartada.

La observación de claves relevantes determinará el argumento de la historia social. Estas claves crean un telón de fondo alrededor del cual giran las personas y los eventos. Las claves definen la situación.

Desde la óptica del niño con HFA/AS, las claves pueden ser interpretadas como índices predecibles de tiempo, consistentes y confiables como "soldados" que aparecen en medio del desorden y caos de la vida diaria. Para los demás las claves pueden parecer irrelevantes o incomprensibles. Es por ello que el observador debe intentar visualizar en forma simultánea la situación desde su perspectiva y desde la perspectiva del estudiante. Para desarrollar historias acerca del recreo, el observador debe tomar en cuenta cuándo empieza, cuándo termina, cuál es la señal utilizada para indicar el principio y el fin, cuál es el criterio adoptado para hacer el recreo dentro o fuera del salón. También debe considerar posibles variaciones de las claves. Si la campana del recreo está estropeada.. ¿Qué pasa?. Si una clase se prolonga más allá de horario de inicio del recreo, ¿Quién sabrá lo que hay que hacer?.

Una precisa valoración de las claves y sus posibles variaciones provee el marco de trabajo para una historia social efectiva. Además de la observación directa de la situación, las entrevistas con quienes tienen contacto directo con el estudiante más a menudo, aportan valiosa información y constituyen un trabajo en equipo.

Los maestros, cuidadores, y otros profesionales poseen con frecuencia información de ayuda que considera las respuestas del estudiante. Los padres también constituyen un valioso recurso. Ellos poseen intuición e información detallada sobre su hijo. Información que considera los gustos y aversiones, intereses, respuestas a la situación planteada, así como situaciones similares que pueden influir en forma directa en el contenido y formato de una historia social. Los autores deben reconocer la experiencia de aquellos que rodean al niño y prestar atención a la información que podría incorporarse a la historia.

Los estudiantes con HFA/AS a menudo tienen percepciones particulares de una situación, a pesar de ello no deben ser pasados por alto como potenciales expertos en el desarrollo de su propia historia social. Tomarse tiempo para charlar con el estudiante a menudo revela cuáles son sus percepciones o interpretaciones erróneas que están causando dificultad. Se puede estructurar la conversación utilizando las "conversaciones en forma de historietas"(que se describen luego), esto puede ayudar al estudiante a seguir la interacción y quedarse dentro del tema.

3.- Directrices para escribir para estudiantes con HFA/AS

Las claves para redactar historias sociales se basan en las características de aprendizaje de los estudiantes con HFA/AS. Estas claves, junto con la proporción de oraciones adecuadas y los esfuerzos para incorporar los intereses del estudiante (descrito más adelante), ayudan a asegurar que el estudiante acepta la modalidad asociada a las historias sociales. Esto incrementa la probabilidad de que la historia social sea efectiva para el estudiante.

3.1.- La historia social debe ser desarrollada en concordancia con diversos factores individuales. La consideración de la edad del estudiante, la habilidad para la lectura, la comprensión, el intervalo de tiempo de atención, influyen sobre el contenido y formato de cada historia social. Por ejemplo una historia para un estudiante preescolar debe contener pocas palabras con grandes letras en cada página, y deben acompañarse de fotografías e ilustraciones simples, o símbolos gráficos de comunicación (Mayer Johnson 1992).

La Historia social de la figura 9.3 fue escrita para un niño preescolar que se angustiaba cada vez que no estaba en uso la lavadora en casa. Los niños que todavía no leen a menudo usan historias sociales acompañadas de una cinta de audio, las historias se graban utilizando una campanilla para indicar al niño cuándo dar vuelta la cinta.

- *"A veces lavamos la ropa, Mamá sabe cuándo lavar la ropa. La máquina está encendida cuando lavamos la ropa"*(Acompaña a esta grabación con el dibujo simple de una lavadora).
- *"A veces no necesitamos lavar ropa, la máquina está apagada. Esto está bien.* (Acompaña a esta grabación el dibujo de una lavadora tachada con una cruz)

Grabar la historia con la voz de los padres o de una persona cercana al niño sirve para personalizar aún más la historia. En contraste, una historia social para un adolescente con AS puede escribirse con vocabulario avanzado, caligrafía pequeña y encolumnado como en un artículo de diario. Confeccionar

una historia social adecuada a las habilidades del estudiante incrementa la probabilidad de que ésta sea efectiva.

3.2.- Una historia social transmite información relevante.

El autor de una historia social debe describir los eventos y claves en forma objetiva a medida que generalmente ocurren, omitiendo detalles superfluos. Concentrarse en la información más importante, resaltando eventos, palabras, y actitudes que acarrear mayor significado es fundamental para el desarrollo de las historias sociales. De ésta forma cada historia social debe excluir los eventos irrelevantes prestando atención a los aspectos más importantes de la situación.

3.3.- Los autores deben considerar la posibilidad de una interpretación literal.

Cuando se escribe una historia social se debe transmitir información con precisión literal de modo que el contenido de la historia social u oraciones individuales puedan ser interpretadas de manera literal sin que ello implique una pérdida o desviación del significado. Una característica del uso del lenguaje en los niños autistas es la literalidad, respuesta al significado literal de la información en contraposición al mensaje implícito (Twarchman 1995). Esto también es válido para los estudiantes con AS, (Gillberg y Gillberg 1989), cuyo uso extenso del vocabulario y lenguaje formal puede distraernos de la propensión de muchos de ellos a mal interpretar. Por ejemplo afirmar "Mi fiesta de cumpleaños comenzará aproximadamente a las 14 hs. del viernes" es preferible a "Mi fiesta de cumpleaños es éste viernes a las 14 hs". La palabra alrededor en este ejemplo o palabras como "usualmente", "probablemente", "a veces", "aproximadamente", proveen de una especie de "resguardo" a la historia social, una adaptación para posibles interpretaciones literales, que asegura que la historia sea adecuada.

3.4.- Los autores deben escribir en primera o, en ocasiones, en tercera persona.

La mayoría de las historias sociales deben escribirse en primera persona y usualmente en tiempo presente o futuro. Escribir una historia en primera persona tiene ventajas y a la vez también potenciales aspectos negativos.

El atributo fundamental de una historia social es que no sea amenazante y que reconozca la competencia individual. Por el contrario, para indicarle al niño qué hacer, como en: "Brian va a intentar permanecer callado en la fila", una historia en primera persona auto dirige "Voy a tratar de permanecer callado en la fila". Hay que reconocer la perspectiva característica de los estudiantes con HFA/AS, las afirmaciones que describan sentimientos, creencias, o motivaciones personales del niño con HFA/AS deben evitarse. Por ejemplo la afirmación "Yo adoro salir afuera en los recreos" es inexacta y poco representativa de los sentimientos presentes del estudiante, en cambio el autor puede escribir: "A muchos chicos les gusta salir en los recreos", para describir cómo responden otros a la situación. En pocas ocasiones las historias sociales para adolescentes y adultos con HFA/AS pueden ser escritas en tercera persona para imitar el estilo de los artículos del diario.

3.5.- Tipos de oración para Historias sociales

Las historias sociales se componen de una combinación de hasta cuatro tipos diferentes de oración: DESCRIPTIVAS, DE PERSPECTIVA, DIRECTIVAS, y de CONTROL. Cada tipo de oración en una historia social cumple con una función específica. Algunas historias sociales pueden no contener los cuatro tipos de oración y sin embargo respetar el criterio de proporciones (explicado luego).

Las oraciones DESCRIPTIVAS definen objetivamente dónde ocurre la situación, quiénes están involucrados, qué están haciendo, y por qué. La oración descriptiva puede describir las características del entorno, por ejemplo "Mi escuela tiene muchas salas. Una sala se llama comedor. Usualmente los chicos almuerzan en el comedor". Las oraciones descriptivas también presentan a los principales personajes en la historia y su papel en la misma, como por ejemplo: "Muchos chicos se paran en la fila para el almuerzo". "Un adulto recibe los vales de almuerzo". O "Cada chico espera su turno para comprar el almuerzo". Las oraciones descriptivas también pueden explicar por qué la gente se comporta de determinada manera: "Pararse en la fila ayuda a que todos los chicos reciban su comida caliente".

Las oraciones DE PERSPECTIVA son afirmaciones que describen los estados internos de las personas. Este tipo de oraciones puede describir simplemente un estado físico o de deseo: "Los chicos tienen hambre", "Quieren comer". También pueden describir la perspectiva de percepción de las personas: "Los chicos escuchan al acampana del almuerzo". Las oraciones perspectivas a menudo describen los pensamientos de otras personas: "Los chicos saben que la campana del almuerzo les dice que deben hacer la fila detrás de la puerta"; o los sentimientos: "A algunos niños les gusta comer y descansar durante el almuerzo"; o las creencias y motivaciones: "Algunos chicos piensan que las colas del almuerzo son demasiado largas por eso traen el almuerzo de su casa".

Las oraciones DIRECTIVAS son afirmaciones que definen directamente lo que se espera como respuesta a una determinada clave o situación. Estas oraciones orientan delicadamente la conducta del estudiante: "Voy a tratar de pararme en silencio en la fila del almuerzo". Hay que considerar que los estudiantes con HFA/AS pueden interpretar la información en forma literal, esto puede intensificar la influencia de las oraciones directivas en la conducta del estudiante. Por ejemplo, si una oración directiva comienza con: "Yo debo hacer esto"ó "Yo debería hacer aquello", el estudiante puede interpretar la afirmación como una demanda requiriendo absoluta obediencia mas que como una afirmación que tiende a ayudar al aprendizaje y la práctica de nuevas respuestas. Es por ello que las oraciones directivas siempre deben comenzar con frases como "Yo voy a intentar"ó "Yo voy a trabajar sobre esto"ó "Algo que debo intentar es ...". Esto minimiza la presión que el estudiante puede sentir en el sentido de hacerlo bien en el primer intento o cumplir exactamente para ser considerado exitoso.

La decisión de usar oraciones directivas debe basarse en una cuidadosa consideración individual del estudiante. Algunos estudiantes pueden no necesitar oraciones directivas en sus historias sociales, así como en otros casos los estudiantes sabrían qué hacer si éstas fueran excluidas. El objetivo es mantener a las historias sociales lo menos restrictivas posibles para proveer información exacta sin limitar innecesariamente las preferencias del estudiante.

Las oraciones directivas no necesitan dirigir estrictamente, sino que pueden sugerir. Una metodología podría ser la de listar varias opciones. Esto mostraría la posibilidad de varias respuestas para una situación dada, e incrementaría el sentido de control en el estudiante.

En una historia social, la oración descriptiva, de perspectiva, o directiva puede ser escrita por los padres o profesionales como una afirmación parcial. En este caso el estudiante puede completar la oración. Una oración parcial, anima al estudiante a hacer predicciones teniendo en cuenta el próximo paso en una situación, la respuesta de otro individuo o la propia. Durante el proceso de revisión de una historia social, los padres o profesionales pueden ayudar al estudiante a completar la afirmación inconclusa. Por ejemplo a continuación de una serie de oraciones que describen el proceso de hacer fila en el horario de almuerzo en el colegio, se puede pedir al estudiante que complete la siguiente oración directiva inconclusa: "Voy a intentar hacer.....durante el almuerzo".

Las oraciones de CONTROL son afirmaciones escritas por el estudiante para identificar estrategias útiles para recordar información incluida en una historia social, darle seguridad o definir su propia respuesta. En contraposición con las oraciones directivas estas afirmaciones le dan al estudiante con HFA/AS la oportunidad de controlar sus respuestas identificando estrategias personales significativas para manejar situaciones difíciles. En una oración de control el estudiante también puede incorporar sus propios intereses o estilo de escritura favorito. Primero el estudiante revisa la historia social, agregando luego sus propias oraciones de control. Un niño a quien le interesaban los reptiles y la poesía escribió la siguiente oración de control acerca de las demoras en la cola del almuerzo: "Las filas para buscar el almuerzo como las tortugas son muy lentas". "A veces avanzan y a veces se detienen". Otro estudiante escribió una oración de control diferente para ayudarse a permanecer tranquilo cuando la gente cambia de opinión: "Cuando alguien dice 'He cambiado de opinión' yo pienso que una idea ha mejorado. Como cuando una oruga se transforma en mariposa".

4.- La proporción de oraciones de la historia social define la relación entre la cantidad de oraciones DESCRIPTIVAS, DE PERSPECTIVA, DIRECTIVAS, y de CONTROL en la historia completa.

Una premisa básica de las historias sociales es que deben describir mucho más que dirigir. Esta premisa se desprende de las directrices para la escritura de historias sociales y específicamente se indica en la relación de oraciones. En una parte de la historia puede haber solamente oraciones descriptivas y perspectivas mientras que en otra sección pueden incluirse solo oraciones directivas y de control. La proporción de los distintos tipos de oraciones debe ser coherente con la relación preestablecida de oraciones para historias sociales cuando se la considera en forma completa. Esta relación debe mantenerse sea cual fuere la longitud de la historia.

RELACION DE ORACIONES = 0-1 DIRECTIVAS O DE CONTROL

2-5 DESCRIPTIVAS O DE PERSPECTIVA

El siguiente extracto de una historia social demuestra cómo se combinan diferentes tipos de oración dentro de una historia social:

"Los niños se paran en fila a la hora del almuerzo [descriptiva]. Muchos chicos tienen hambre [de perspectiva]. Cada niño obtendrá un almuerzo [descriptiva]. Todos los niños esperan su turno para obtener su almuerzo [descriptiva]. Las colas del almuerzo como las tortugas son lentas, a veces avanzan y a veces se detienen [de control]. Voy a intentaren el horario del almuerzo [directiva parcial].

Combinando con las pautas para la escritura para niños con HFA/AS, la relación de oraciones completa un estándar que define cada historia social.

5.- Incorporación de preferencias e intereses del estudiante en una historia social.

Los intereses y preferencias del estudiante pueden influir directamente en el contenido, estilo de escritura, ilustraciones, formato, o implementación de una historia social. La incorporación de "información interna" recolectada a través de las charlas con profesionales, padres, y el propio estudiante, personalizan la historia social. Además ajustando creativamente la forma en que la información es presentada se puede incrementar la motivación del estudiante para prestar atención a la historia social.

Una historia social puede hacer referencia a los personajes, animales, figuras deportivas o escenarios favoritos del estudiante. Por ejemplo las historias sociales utilizadas para el entrenamiento de niños preescolares en el uso del baño a menudo incorporan los personajes de dibujos animados o animales favoritos del niño como modelo. (Quill, comunicación personal).

Para explicar a un niño de primer grado con AS por qué a veces la gente tiene que esperar en fila para pedir la comida, (situación que le contrariaba mucho), se utilizó su restaurante favorito de "comida rápida" como escenario para la historia social.

Una historia social puede reflejar también el estilo predilecto de escritura del estudiante. Por ejemplo para asistir a un niño de segundo grado con HFA que estaba fascinado con el libro de Dr. Suess (Geisel 1940), se escribió una historia social usando el estilo de Dr. Suess, siguiendo un patrón repetitivo de frases con rima. La historia estaba dirigida al tema del lenguaje inapropiado, describía nuevas palabras y frases para expresar enojo y frustración: "Está bien enojarse, voy a intentar nuevas formas de decir.....".

Las ilustraciones y el material visual y gráfico que refuerzan el contenido de la historia pueden, de forma similar, reflejar las preferencias individuales incorporando fotografías, crucigramas, señales de tráfico, o mapas. Historias sociales para un niño de tercer grado que estaba muy interesado en el servicio de correo, fueron adaptadas de la siguiente manera. Se hicieron manuscritos en papeles labrados, acompañadas de estampillas representativas dibujadas a mano para ilustrar y reforzar el contenido de la historia. Luego fue doblada, ensobrada y enviada por correo al estudiante.

Por último los ítems que retienen la atención del estudiante impactan de manera relevante en la implementación de la historia social. Por ejemplo, una madre mencionó de pasada cuánto le gustaría que su niño leyera libros con el mismo interés que lee las cajas de cereales, su comentario pasajero sirvió para personalizar las historias sociales. Se prepararon "avisos" de las historias sociales que recibiría y se pegaron en las cajas de cereales usando el mismo vocabulario de éstas "Oferta exclusiva", "Gratis", "Recorte y envíe éste cupón", "La historia llegará en menos de seis días". El niño enviaba los cupones a la dirección indicada (la de la maestra). Y la maestra le enviaba la historia social al estudiante. Las historias sociales estaban dirigidas al desarrollo de habilidades sociales del plan educacional e incorporaban frases de cajas de cereales.

El interés del estudiante en todo proceso que rodeaba la historia social así como en la información contenida en la misma mejoró dramáticamente.

6.- Presentación, revisión y monitoreo de una historia social.

La cooperación, entendimiento y apoyo de todos los que trabajan con el estudiante constituye una metodología de equipo hacia la historia social y una responsabilidad compartida para su implementación. Antes de presentar la historia social al estudiante se debe preparar un borrador y examinarlo junto con los padres u otras personas directamente involucradas de modo de realizar una evaluación crítica.

Esto capta posibles imprecisiones y constituye una oportunidad importante para la inclusión o revisión de detalles críticos. EL borrador final de la historia social debe distribuirse junto con un plan de implementación que determina cronogramas de revisión y métodos de instrucción que acompañan a la historia.

La siguiente sección describe otros varios lineamientos que se aplican cuando se presenta o monitorea una historia social.

- La historia social debe ser presentada en un entorno de distensión.

Un entorno silencioso, confortable, con distracciones limitadas, es lo ideal. Los padres o profesionales deben sentarse junto al estudiante un poco por detrás, hablando en bajo tono de voz y fuera de la vista directa del estudiante. Las frases utilizadas para presentar la historia van desde "Vamos a leer una historia" hasta "Sé que has tenido dificultades en el horario de almuerzo. Escribí esta historia que creo podrá serte de ayuda, vamos a leerla".

La historia debe colocarse frente al estudiante, quien debe ser animado para que lea y pase las páginas en forma independiente. Si se utilizan cintas de audio acompañando a la historia social, los padres o profesionales deben estar seguros de que el niño sabe usar el equipo de audio.

- Los padres y profesionales deben involucrarse lo menos posible

Se debe proporcionar apoyo o dirigir al estudiante en la medida que sea necesario. Benjamín, un niño de cuatro años con HFA que asiste a una escuela preescolar para niños con trastornos del desarrollo. El aula estaba equipada con un gran salón de lectura, para acceder al mismo los estudiantes debían trepar por una escalera. Cada día, Benjamín subía hasta la parte superior de la escalera. A pesar de que se le insistía, él no lograba ingresar al salón. Se escribió una historia social para Benjamín, que describía cómo trepar hasta el desván y cómo bajar. Como Benjamín no sabía leer acompañando a la historia se utilizó un cassette grabado con campanillas que indicaban cuándo pasar la hoja. Benjamín sabía cómo usar el cassette de modo que lo único que necesitaba era una rápida introducción a la historia. Su maestra le dijo "tengo una historia para ti" le mostró cómo dar vuelta las páginas con el sonido de la campana, y luego se marchó. Luego de leer el cuento una sola vez, Benjamín apagó el cassette, cerró el libro, miró hacia el salón de lectura, trepó por la escalera e ingresó al salón por primera vez.

- El estudiante puede compartir la historia con otros

Los estudiantes, a menudo, consideran el contenido de la historia social como "verdaderas noticias" y quieren compartir la información con los demás. Al oír a otros leer su historia en voz alta, el estudiante se convence de que los otros tienen la misma información que él.

A menudo es muy útil que las personas que están específicamente involucradas en forma directa con la implementación y seguimiento de la historia, lean la historia con el estudiante. Una vez que la historia está en su lugar, los padres y profesionales pueden repasar la historia reafirmando las frases claves para apoyar al estudiante a medida que éste aprende respuestas nuevas y habilidades sociales.

- Debe establecerse un consistente cronograma de revisión.

Hay diversos factores que determinan la frecuencia con que debe revisar la historia el estudiante con HFA/AS. En general el cronograma de repaso depende del tema de la historia social. Por ejemplo: una historia social acerca de cómo saludar a las personas, puede releerse cada mañana, una historia social sobre la celebración de una fiesta debe releerse durante los días previos al mismo, y una historia que describe una actividad diaria o semanal debe revisarse justo antes del evento. Debe facilitarse a todos los individuos involucrados una copia del cronograma de revisiones. De acuerdo al estudiante y a su situación, la frecuencia de relectura puede ir disminuyendo hasta que deje de ser necesaria. Deben conservarse originales de la historia en carpetas para referencia futura del estudiante.

- El impacto de la historia social debe ser cuidadosamente monitoreado.

En ocasiones, los padres y profesionales, encuentran necesaria la revisión de la historia social. Puede resultar aparente que el estudiante esté interpretando en forma literal una parte de la historia, o que parte de la misma resulte confusa. Para mejorar las posibilidades de éxito, estos problemas deben captarse en forma temprana y reescribir la historia en concordancia.

Las historias también pueden modificarse en función del progreso del estudiante. En estos casos, para incrementar la independencia del estudiante, pueden eliminarse las oraciones DIRECTIVAS.

En resumen, una historia social es un cuento corto que describe objetivamente a personas, destrezas, eventos, y conceptos o situaciones sociales, siguiendo un contenido y formato específico. La mayoría de las historias sociales, son desarrolladas por los padres y profesionales, los cuales deben comenzar determinando un tema, observando la situación, recabando información de quiénes están directamente involucrados con el estudiante. Esta información debe ser considerada junto con las características de aprendizaje de los estudiantes con HFA/AS, y las necesidades y habilidades particulares del estudiante para determinar el vocabulario apropiado, longitud y tamaño de las frases de la historia social. Además, los intereses particulares del estudiante impactan directamente sobre la forma como se expone y presenta la información. El resultado debe ser una historia adaptada a su nivel para maximizar la motivación y la comprensión del estudiante, a la vez que presentar la información social de manera pacífica y reconfortante. Esta metodología de equipo es importante para el desarrollo de la historia social, y luego, cuando se la lleva al borrador final y a su implementación. Los padres y profesionales, deben revisar el borrador para las últimas modificaciones y luego seguir un consistente cronograma de repaso y un cuidadoso seguimiento del progreso del estudiante.

CONVERSACIONES EN FORMA DE HISTORIETA

Una conversación en forma de historieta (CFH) incorpora dibujos simples, símbolos y colores para ilustrar detalles relevantes, ideas, y conceptos abstractos dentro de determinadas conversaciones (Gray 1994). Si bien las CFH son similares a cualquier otra conversación, transmitiendo ideas sobre el pasado, presente, y futuro, Este método posee características singulares. Los padres y profesionales pueden utilizar CFH para clarificar información importante a los estudiantes con HFA/AS. Las conversaciones se concentran sobre temas seleccionados. Una buena oportunidad para el uso de CFH son situaciones que están causando algún tipo de dificultad, como explicar la conducta de otros, o prepararse para una situación nueva o evento no familiar. El contenido de una conversación debe ilustrarse en forma simultánea, y debe ser guiado mediante preguntas cuidadosamente seleccionadas que ayudan al estudiante a compartir la información. Cada CFH identifica en forma sistemática lo que la gente hace, dice, o piensa. Sumado a esto, el uso de colores identifica la motivación detrás de acciones o afirmaciones, e ilustra para el estudiante con HFA/AS los aspectos "ocultos" de la comunicación. De éste modo CFH otorgan predictibilidad y organización a una interacción.

Las CFH se originaron en los dibujos comunicativos de una niña de 10 años llamada Larkin, y luego se desarrollaron con la asistencia de un niño de 11 años llamado Matthew. Larkin dibujaba para comunicarle situaciones frustrantes a su madre llamada Terri, quien le contestaba con otro dibujo. En las palabras de Terri:

"Mi hija utiliza una especie de proceso de `historias sociales´ para contar como atraviesa por situaciones difíciles. Ella dibuja o trae el dibujo hecho por otro sobre situaciones que han sido confusas o abrumadoras para ella. Hemos aprendido a dibujar no solo las situaciones disturbantes que ella demanda, sino que también la secuencia de eventos que conducen a una conclusión apropiada de la situación. Larkin obtiene gran alivio en estos dibujos y puede utilizar luego esa información como ayuda en situaciones similares en el futuro. Hemos utilizado este método para ayudarla a desarrollar habilidades para luchar. Mis dibujos son siempre en respuesta a los dibujos de Larkin, salvo que ella se encuentre demasiado angustiada sobre la situación e insista en que yo dibuje la situación para ella, entonces yo continúo con mi conclusión a veces acompañándola de una historia social crítica." (Saseville, comunicación personal)

A partir del ejemplo de Larkin, se desarrolló, con la ayuda de Matthew, un niño de ocho años diagnosticado con desórdenes del espectro autista, un método sistemático para compartir información con figuras sencillas, símbolos y color. Específicamente Matthew identificó colores para representar sentimientos, que luego se convirtieron en la cartilla de colores de conversación (descrito mas adelante) para éste método. El método ha sido revisado y expandido en forma continua a través de su aplicación con varios estudiantes entre siete años y la adolescencia con HFA/AS.

Las conversaciones en forma de historieta ilustran "el arte de la conversación". Equipado con un conjunto de marcadores, cada persona involucrada en una conversación en forma de historieta, dibuja a medida que habla. Figuras simples y símbolos son utilizados para recrear un evento o una discusión o actividad futura. Los dibujos actúan como una referencia visual con presencia permanente, apoyando a los estudiantes que tienen que lidiar para comprender el rápido intercambio de información en una conversación tradicional. Además, compartir información sobre una hoja de papel requiere de todos los participantes en la conversación, disminuye el ritmo centrando la atención sobre la información más crítica. La mayoría de las conversaciones terminan con un nuevo dibujo, que esboza formas más efectivas de respuesta ante la situación.

Las conversaciones en forma de historieta se basan en el fundamento de que los dibujos y apoyos visuales, considerados de utilidad en el aprendizaje estructurado de estudiantes con autismo (Quill 1995), también pueden mejorar la comprensión de la información compartida dentro de una conversación. Temple Grandin nos ha transmitido su descubrimiento de que mientras muchas personas piensan en palabras, ella piensa en fotografías que representan palabras, ideas y conceptos abstractos (Grandin 1995). A pesar de que no existe, en el momento de esta escritura, investigación objetiva sobre el método de las conversaciones en forma de historieta, la experiencia indica que el método podría ser más aplicable para estudiantes de mas de cuatro años de edad con HFA/AS. En particular, estudiantes interesados en dibujos, libros, lectura, historietas y/o héroes de ficción, a menudo aprenden los fundamentos de este método rápidamente. Muchos estudiantes pueden insistir sobre la personalización del método, desarrollando su propia cartilla de colores (que se describe luego), y/o agregando símbolos creados por ellos para representar lugares, personas y conceptos que son exclusivos para su propia experiencia.

Gráficos y símbolos en una CFH

Los símbolos y los gráficos en una CFH deben ser simples y representativos. En las CFH se utilizan figuras de palillo para representar a la gente y contornos básicos para indicar edificios y objetos. Se evitan los gráficos que contengan detalles extraños, o que tomen tanto tiempo para trazarse que el propósito de la conversación se pierda en detalles artísticos. Estos gráficos nunca deben colorearse por dentro, ya que esto puede causar confusión con el uso del color para representar sensaciones en una CFH (descrito más adelante).

Debe alentarse al estudiante para que utilice características con las que se sienta identificado para realzar las figuras de palillo y los gráficos simples. Estas "personalizaciones" pueden agregar

significado a una conversación en la medida en que no requieran tanto tiempo que retrasen el ritmo de la misma. Un estudiante interesado en números identificó a cada persona en sus gráficos con camisetas que indicaban su fecha del nacimiento, y representó lugares de su comunidad trazando un edificio simple con la dirección y número exacto de la calle escrito en la puerta. Las características distintivas que selecciona el estudiante son a menudo diferentes de las que serían seleccionadas por un padre/profesional. Esto puede hacer una CFH un poco difícil de seguir para un padre o profesional. Para reducir al mínimo la confusión, el estudiante junto con los padres/profesionales pueden desarrollar un *Diccionario personal de símbolos*, que consiste en un conjunto de símbolos individualizados para utilizar como referencia durante cada CFH. Este diccionario personal del símbolo debe ser ampliado continuamente.

Los símbolos en una CFH pueden ilustrar conceptos abstractos y reforzar significados. El *diccionario de símbolos de la conversación* contiene un conjunto de *ocho símbolos conversacionales* que se utilizan comúnmente en una CFH (véase el figura 9-5). Los conceptos conversacionales abstractos, como *escuchar* e *interrumpir*, son representados por símbolos que "se parecen" a los conceptos que representan. Las definiciones de estos términos se indican en primera persona, como en una historia social, y se definen usando imágenes visuales. Por ejemplo, la palabra "interrupción" se define como "Cuando mis palabras chocan con las palabras de las otras personas" Traducir conceptos sociales abstractos en representaciones visuales dota a los estudiantes de información social que pueden mirar, evaluar, y comprender.

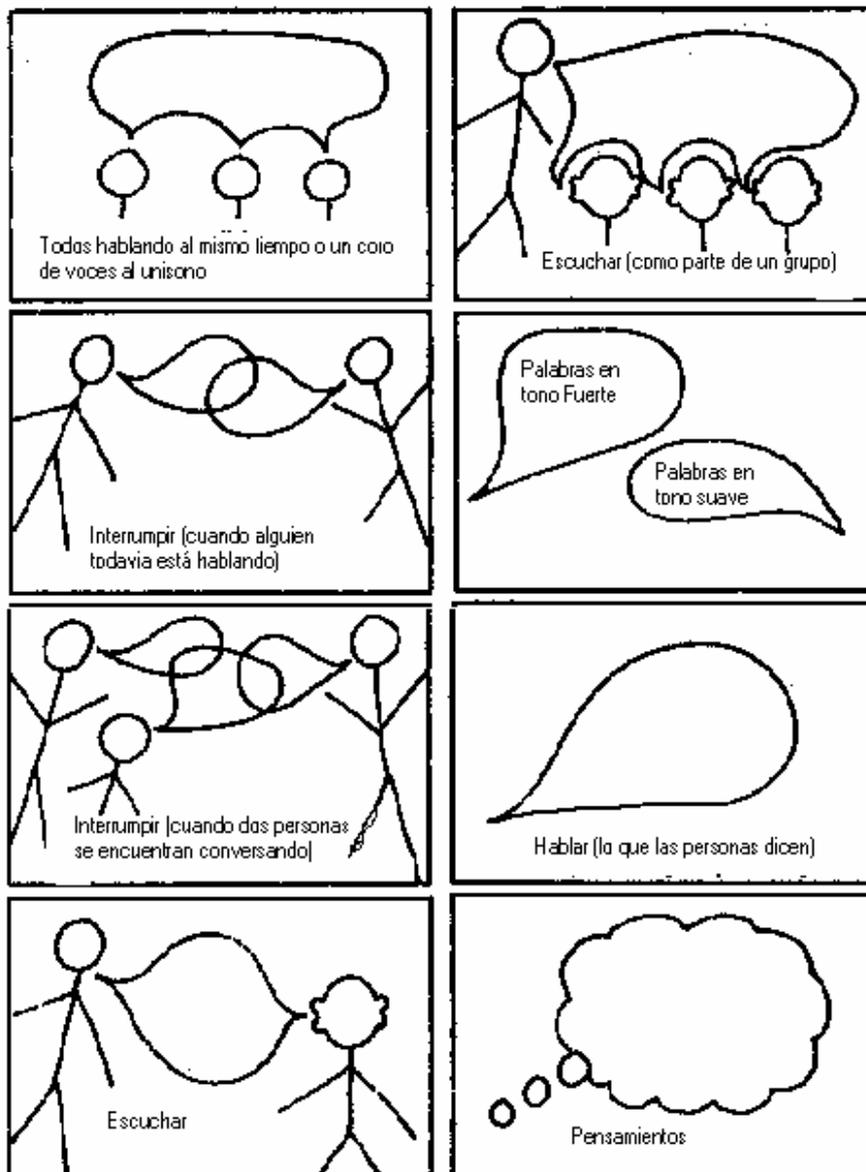


Figura 9-5. Diccionario de Símbolos de Conversación, utilizado para ilustrar conceptos abstractos de la conversación

Para los estudiantes más avanzados, los símbolos de *hablar* y de *pensar* pueden alterarse para acentuar el significado de las palabras que contienen. Usar bordes agudos para indicar cólera, irritación, o frustración; o bordes ondulados para indicar intranquilidad, ansiedad, o carencia de la confianza; esto ayuda a los estudiantes a "visualizar" sus propias sensaciones. Estas variaciones leves del símbolo pueden ser también utilizadas por un padre/profesional para ilustrar los estados emocionales de los otros. Luego de experimentar varias conversaciones, el estudiante puede inventar su propio conjunto de símbolos de la charla para representar varias sensaciones y conceptos. Éstos símbolos se agregan al diccionario personal de símbolos. El color también se utiliza para identificar la motivación y los estados emocionales (descritos en la sección siguiente).

El uso del color en un CFH

El uso del color en un CFH identifica el contenido o la motivación emocional detrás de una declaración, pensamiento o pregunta. Por ejemplo, la declaración "*Hola Esteban. ¿Quieres nadar?*" varía en su significado dependiendo del contexto en el cual se expresa y la motivación de quien habla. En una playa ésta declaración indica una invitación amigable. En el patio de juego, estando parado cerca de un charco grande, una declaración idéntica refleja una actitud muy negativa. El proceso de decidir "*qué color*" de palabras debe usarse requiere del estudiante revisar el dibujo y demuestra la importancia de los pensamientos, sensaciones, y de la motivación en la comunicación verbal.

El uso del color en un CFH debe estructurarse cuidadosamente. La *Carta de Colores de la Conversación* en la figura 9-6 enumera *ocho colores básicos* y los significados asociados. Por ejemplo, el *rojo* indica cólera, embromar, una declaración antipática, o una mala idea. En contraste, el *verde* representa una buena idea, felicidad, o una declaración amigable. El estudiante selecciona un color de la carta antes de escribir lo que la gente dice o piensa. Tan pronto como se introduzca al estudiante a los Colores de la Conversación, también se le deben enseñar los límites de su aplicación. Sin esta distinción, los significados asociados a los colores pueden ser potencialmente confusos si se aplican a otra situación. Por ejemplo, aunque una señal de detención es roja, esto no significa que detenerse sea algo negativo. Establecer reglas y límites para el uso de los Colores de la Conversación en forma temprana evita confusión innecesaria.

- **Verde:** buenas ideas, alegre, amigable.
- **Rojo:** malas ideas, embromando, triste, poco amigable.
- **Azul :** infeliz, incomodo.
- **Marrón:** Cómodo, Acogedor
- **Púrpura:** Orgulloso.
- **Amarillo:** Atemorizado.
- **Negro:** Hechos, cosas que conocemos.
- **Naranja:** Preguntas.
- **Combinación de Colores:** Confusión.

Fig. 9-6. Carta de Colores de la Conversación, enumerando colores de la conversación en forma de historieta y los significados asociados.

Los colores deben introducirse gradualmente. El estudiante puede primero ganar experiencia con CFHs usando solamente un marcador negro, introduciendo el uso de los colores más adelante. Los colores se introducen concluido el curso de varias conversaciones a medida que las sensaciones se tornan más evidentes. Por ejemplo, antes de que un estudiante escriba, "*¡Me gustan las galletas!*" se sugiere que las palabras estén escritas en *verde* porque es una declaración feliz. Dependiendo de la capacidad del estudiante, la carta se puede modificar de modo que contengan uno o dos colores que representan un número limitado de sensaciones básicas (*verde=feliz, rojo= triste*). Gradualmente, se agregan los nuevos colores y los significados asociados.

El uso de colores en una CFH llega a ser a menudo tan personal como las sensaciones que representan. La experiencia con esta técnica indica que muchos estudiantes con HFA/AS aprenden este método muy rápidamente, individualizando el mismo con su propia carta de color y ampliando el número de colores y/o de sensaciones asociadas. Andrea, estudiante de secundaria con HFA, trabajaba en un restaurante de comida rápida. Su encargado identificó los comportamientos

específicos que él vio como amenaza a la continuidad de su empleo. En el curso de una CFH, se le pidió identificar cuales serían los pensamientos de los clientes cuando ella manifestaba esos comportamientos. Andrea respondió con una pregunta: "*¿Pensan mal de mí?*" Ella dio rápidamente su atención a la Carta de Colores de la Conversación. "*No puedo encontrar un color para desconcertado. Desconcertado sería rosado*". El color rosa fue agregado rápidamente a la carta de color de Andrea. Un nuevo cuadro fue trazado para ayudar a identificar nuevas respuestas que Andrea podría utilizar para cambiar lo que pensaba la gente de ella. Otro estudiante insistió en que cada sensación tendría que tener su propio color; él compró un jugo de 24 marcadores y diseñó su propia Carta de Colores.

Muchos estudiantes memorizan e internalizan las Cartas de Colores y pueden rápidamente hacer referencia a emociones usando colores en conversaciones ocasionales. Jessica se acercó hasta su profesor en el pasillo y le dijo que había estado escuchando muchas "*palabras rojas*" últimamente. Ella agregó que le hicieron "*pensar amarillo*". Su profesor pidió a Jessica que sustituyera las palabras de Color por palabras de sensación, y Jessica indicó: "*cuando los chicos gritan me asusta*". Para asistir a los estudiantes que no son tan expertos como para "*traducir*" colores en sensaciones, el padre/profesional puede responder a las *palabras de color* de un estudiante con una traducción. Por ejemplo, "*¿Te estas sintiendo púrpura? ¿Quieres decir que hay algo que te ha hecho sentir orgullosa?*" De vez en cuando, el estudiante podrá referirse a colores para expresar un nuevo nivel de la comprensión social. Marc, estudiante de segundo grado con AS, llegó a su tercera sesión de CFH con una pregunta importante. "*¿Quieres decir que si cambio el Color de mis palabras, podré cambiar los colores de las palabras que se dirigen a mí?*"

Los padres o los profesionales pueden necesitar corregir las elecciones de color de los estudiantes. Los estudiantes asignan a menudo colores que representan pensamientos, sensaciones, y/o motivaciones de manera inexacta. Cuando ocurre esto, el padre/profesional tiene dos opciones. La primera es esperar, proporcionando algunos momentos del silencio para que el estudiante considere el gráfico. Stephen, un estudiante de cuarto grado diagnosticado con un trastorno severo del desarrollo, estuvo implicado en la situación mencionada anteriormente donde otro estudiante le invitó a que nadara en un charco en el recreo. Stephen había aceptado. En la CFH que repasaba esa situación, pidieron a Stephen identificar el color de la declaración, "*¿Quieres nadar?*" Stephen recogió inmediatamente el marcador verde para indicar que la invitación era una buena idea, comenzó a escribir, después se detuvo y miró al consultor. "*¿Esas son palabras rojas, no es cierto?*" preguntó. Esperar a que el estudiante termine el dibujo, aun cuando hubiera seleccionado un "*color incorrecto*", da al estudiante la oportunidad de auto-corrección. Si el esperar no es eficaz, el padre/profesional debe tomar nota de la respuesta del estudiante, "*Sí, esa puede ser una alternativa...*" y proporcionar una respuesta más adecuada. "*¿No habrán sido rojas esas palabras? ¿Si hubieran sido rojas, cual sería su significado?*"

Estructuración de una CFH

Los padres o los profesionales sirven como guías en una CFH, dándole estructura y dirección sin asumir la totalidad del control. En contraste con una historia social que puede escribirse y revisarse varias veces, un CFH es una interacción dinámica. A pesar de que el método fue desarrollado inicialmente para brindar realimentación visual a los estudiantes durante el curso de una conversación importante, los gráficos revelan a menudo a los padres/profesionales información sorprendente e inesperada. Incorporar esta nueva información, junto con sus implicaciones, es central en una CFH. El arte de un CFH yace en saber cuándo proporcionar estructura y dirección y cuándo seguir el sentido propuesto por el estudiante.

Las Preguntas Dirigen Cada CFH.

Una CFH se desarrolla de manera similar a una entrevista, con el padre/profesional haciendo preguntas en una secuencia lógica (véase el cuadro 9-7). Cada CFH comienza determinándose dónde ocurre la situación. Un símbolo de la localización, un gráfico simple que represente el escenario, debe ubicarse en la esquina superior izquierda del papel.

1. **¿Dónde estas? ¿Qué estas haciendo?** (dibujar símbolo de la localización, figura de palillo, y objetos y acciones relevantes)
2. **¿Quién más está aquí?** (dibujar figura de palillo)

3. **¿Qué sucedió? ¿Qué hicieron los demás?** (dibujar objetos, acciones relevantes)
4. **¿Qué dijiste tu?** (usar símbolo de charla)
5. **¿De qué color serían esas palabras?** (refiera a la Carta de Color de la Conversación)
6. **¿Qué pensaste cuando dijiste eso?** (usar símbolo de pensar)
¿De qué color serían esas palabras? (refiera a la Carta de Color de la Conversación)
7. **¿Qué dijeron los otros?** (usar símbolo charla)
8. **¿De qué color serían esas palabras?** (refiera a la Carta de Color de la Conversación)
9. **¿En qué pensaban los otros cuando hicieron/dijeron eso?** (usar símbolo de pensar)
10. **¿De qué color serían esas palabras?**(refiera a la Carta de Color de la Conversación)

fig. 9-7. Preguntas que dirigen una conversación en forma de historieta.

Por ejemplo, un padre puede abrir una conversación con, "*¿Qué es lo que haremos en la casa de la Abuela?*" mientras que traza una casa simple.

Una serie de preguntas continúa dirigiendo la conversación, identificando quién está presente, qué hacen y dicen, y qué pueden estar pensando. Puede ser más fácil que algunos estudiantes respondan a afirmaciones directivas simples que dirigen sus gráficos. por ejemplo "*Dibújate a ti mismo. Dibuja a la gente que estaba allí. Escribe lo que tu dijiste*". Las preguntas proporcionan un marco e identifican los detalles relevantes al principio de la conversación. Con el propósito de servir como guía, es raramente recomendable o posible seguir la serie de preguntas/afirmaciones enumeradas en la fig. 9-7 en forma exacta.

Las CFHs deben permitir "*tiempo para pensar*". Las preguntas se deben hacer en un tono bajo de voz y lentamente, dando al estudiante la oportunidad de revisar el dibujo y de formular una respuesta. Mantener una actitud relajada aumenta la probabilidad de que el estudiante pueda tomar la iniciativa y trazar de manera espontánea algunos detalles inesperados, o hacer comentarios que conduzcan hacia asuntos importantes de la conversación. Un paso más lento también proporciona tiempo al padre/profesional para considerar cuidadosamente lo que preguntará después. Resulta muy difícil en una CFH retroceder para formular una pregunta omitida. Es también importante reconocer las oportunidades a medida que van ocurriendo. No es infrecuente que el formato de la entrevista se torne gradualmente hacia una interacción más natural y más ocasional a medida que avanza la CFH.

El estudiante puede tener dificultad con la organización de ideas y para contar una situación en una secuencia de tiempo. Dependiendo del estudiante y del asunto de la conversación, el dibujo creado durante un CFH puede parecerse más a un conglomerado de garabatos y de flechas al azar que a un cuadro acabado. En este caso, el padre/profesional debe trazar una serie de rectángulos numerados, o utilizar varias hojas de papel numeradas, identificando qué sucedió primero, en segundo lugar, y tercero. La desventaja es que muchos aspectos de una situación pueden necesitar ser trazado en varias ocasiones cada vez que un rectángulo nuevo o una nueva página es comenzada, el proceso requiere de tiempo adicional y puede hacer que el estudiante pierda interés.

El resultado de una CFH es a menudo sorprendente. Según lo mencionado con anterioridad, las percepciones que un padre/profesional obtiene durante el curso de una CFH son a menudo importantes, y a veces inesperadas. Jacob, estudiante del sexto grado con AS, dibujaba en clase en lugar de tomar apuntes. La Srta. Tischler, profesora de Jacob, deseaba que el niño tomara apuntes durante la clase de ciencias sociales. En lugar de esto, Jacob hacía dibujos. En el curso de una CFH con el consultor para tratar este problema, le pidieron a Jacob que escribiera lo que él pensaba durante las clases de ciencias sociales de la Srta. Tischler. Agitado por la petición del consultor, Jacob respondió: "*Yo no puedo escribir lo que estoy pensando. Tengo solamente dibujos en mi cabeza*". El consultor tranquilizó a Jacob diciéndole que era aceptable pensar en cuadros, y le pidió que dibujara lo que él pensaba, en vez de escribirlo. Jacob dibujó un maíz, comentando: "*Hice este dibujo el martes en que Srta. Tischler hablaba de las plantaciones de maíz en Iowa*". La CFH reveló que Jacob estaba tomando apuntes en forma de dibujos, lo que resulta coherente con su estilo del pensamiento. Para ayudar a Jacob con más eficacia a ordenar "*apuntes*" mientras que utiliza su capacidad de visualizar la información, él fue introducido en el uso de "Mapas Mentales" (Wycoff, 1991) en lugar de tomar apuntes tradicionales.

Concluir una conversación en forma de la historieta

Una CFH concluye resumiendo la conversación e identificando nuevas soluciones a la situación. Primero, el padre/profesional y el estudiante deben resumir la situación repasando el dibujo de su conversación, comenzando con los acontecimientos que sucedieron primero y procediendo secuencialmente. Este proceso debe mantenerse abreviado, identificando los aspectos más relevantes de la situación y animando al estudiante a que *"vea el cuadro entero"*. Algunos estudiantes tienen una tendencia a recitar la conversación entera in extenso, moviéndose de un dibujo al siguiente a medida que cada palabra de la conversación es reproducida. Si esto ocurre, el padre/profesional debe numerar las señales más relevantes, y debe pedir al estudiante que repase la situación limitando sus comentarios a las partes numeradas del cuadro solamente. Resumir una conversación pone el énfasis visual en los hechos más relevantes en una situación y *"agrupa las cosas"* antes de identificar nuevas soluciones para el problema.

Con el cuadro representando la situación difícil a la vista, las nuevas respuestas a la situación pueden surgir. Dibujar las nuevas maneras de manejar una situación difícil ayuda a un estudiante a practicar una nueva habilidad antes de emplearla, y proporciona un soporte gráfico duradero que el estudiante puede guardar para referencia futura. Las ideas también pueden ser escritas en forma de una lista, tachando o descartando las soluciones que no son factibles, creando un plan para poner en práctica la próxima vez que ocurra la situación. Si el estudiante no puede identificar soluciones eficaces en forma independiente, el padre/profesional debe hacer sugerencias, ilustrando cómo una situación podría cambiar si se utilizaran nuevas respuestas. En algunos casos, el procedimiento de listar o de graficar nuevas soluciones puede no ser factible, y puede ser más eficaz que el padre/profesional escriba una historia social para el estudiante basada en la información de la CFH.

De vez en cuando, una sola solución se convierte en muy evidente, y no son necesarias ni recomendables revisiones de la conversación o el listado de nuevas soluciones. Por ejemplo, el gráfico en el cuadro 9-8 ilustra el contenido de una conversación con Randy, un brillante alumno de quinto grado con AS, y su profesora. La profesora de Randy estaba encantada con el hecho de que Randy tuviera un nuevo compañero de ajedrez, Jesse. Sin embargo ella era consciente de que Jesse podría perder rápidamente el interés de jugar con Randy. Randy tardaba un tiempo excesivo en *"hacer su jugada"*, y no parecía darse cuenta de que Jesse se estaba aburriendo. La profesora de Randy asumió el papel de Jesse en una CFH. Esta conversación trataba e ilustraba la creciente impaciencia de Jesse con Randy. Otros factores salieron a la luz en el curso de esta conversación. Jugar al ajedrez hacía que Randy pensara en forma detallada sobre la edad media, y la visualización de los personajes y las batallas asociadas a ese período de la historia retrasaban sus movimientos en el tablero de ajedrez. Además, Randy sentía que Jesse era también culpable de tardar demasiado tiempo para hacer sus movimientos. Un reloj de arena de 2 minutos solucionó el problema, estableciendo una nueva regla en que cada jugada debería terminar antes de que terminara de caer la arena.

Los gráficos de la conversación, especialmente los que ilustran el uso de nuevas y más eficaces respuestas a una situación dada, deben mantenerse cerca del estudiante y el padre/profesional. Los dibujos de una nueva habilidad se puede repasar justo antes de encontrar una situación donde serán aplicados. Un estudiante insistía en conservar sus gráficos fijándolos a su escritorio como recordatorio constante para utilizar habilidades recientemente aprendidas. Los dibujos también pueden guardarse en cuadernos individuales, o como ilustraciones que acompañan las historias sociales, creando una enciclopedia personal de la información social relevante.

Conversaciones en forma de Historietas Grupales

Las CFHs grupales se utilizan dentro de un entorno de grupo estructurado, generalmente involucrando a varios estudiantes con HFA/AS y un profesional haciendo las veces de líder del grupo. Los estudiantes crean una representación visual de las interacciones seleccionadas que ocurren en el transcurso de una conversación del grupo. Se debe representar a cada participante del grupo, y al líder del mismo, en una pizarra con una figura de palillo etiquetada con su nombre. Cada figura de palillo también tiene un símbolo de pensamiento y un símbolo de charla en blanco. Se anima a los estudiantes a que utilicen las figuras de palillo y tizas de color para ilustrar cómo se sienten en respuesta a ciertas declaraciones. Por ejemplo, Maggie, adolescente con HFA, tenía dificultad para

identificar sus sentimientos y para expresarlos apropiadamente. Durante una reunión grupal de las habilidades sociales, Jason hizo un comentario que lastimó los sentimientos de Maggie. Se alentó a Maggie para que adivine el "color" de las palabras de Jason mientras ella escribía lo que él dijo en su símbolo de la charla. Maggie seleccionó un color representativo para escribir cómo la hacía sentir la declaración de Jason en su *símbolo del pensamiento*. Con esta información registrada en la pizarra, Maggie escribió una respuesta a Jason en su *símbolo de charla* y se la leyó. Este proceso disminuye la velocidad de una interacción, la hace menos transitoria, y proporciona a los estudiantes una oportunidad para considerar cómo su comportamiento afecta los pensamientos y los sentimientos de otra persona. Las conversaciones de grupo requieren que todos los participantes se pongan de acuerdo en el uso de una Carta de Colores para el uso en el grupo de Habilidades Sociales, y que el grupo entero termine un dibujo que represente una variedad de interacciones seleccionadas.

En resumen, las CFHs *ilustran el contenido de una conversación*, proporcionando una *representación visual de la información* al estudiante. El proceso requiere que los padres/profesionales se tomen tiempo para determinar los pensamientos y los sentimientos del estudiante en relación a una situación que esté presentando dificultad, a menudo dando como resultado información que ayudará a otros a entender dónde el estudiante puede experimentar un déficit en la percepción o en la interpretación de una situación dada. Además, una CFH proporciona a los padres/profesionales una oportunidad para compartir información precisa con el estudiante, usando un formato que sea comprensible. Usar colores para representar pensamientos, motivaciones y sensaciones; y la incorporación de los símbolos que "*lucen como*" las habilidades sociales que representan proporciona a los estudiantes de imágenes visuales de conceptos abstractos. El proceso entero adapta una interacción para mejorar la comprensión del estudiante, y permite a padres y profesionales compartir la información social que, de otra forma, habría sido difícil de explicar. Ilustrar nuevas respuestas o soluciones a una situación previamente difícil provee al estudiante de una referencia personal para utilizar, repasar y ensayar nuevas habilidades sociales adquiridas.

INVESTIGACIÓN, RESULTADOS, Y PROFUNDIZACION DEL ESTUDIO.

La experiencia clínica extensa y una investigación limitada proporcionan evidencia temprana del potencial positivo tanto de las *Historias Sociales* como de las *Conversaciones en Forma de Historieta*. Esta sección resume observaciones informales de estos métodos, comparte los resultados de un estudio, y explora ideas para la investigación futura.

En la escuela, consultorio, y entornos del hogar, los estudiantes con HFA/AS demuestran una variedad de respuestas a las historias sociales. Muchos padres y profesionales han compartido numerosas experiencias a las que atribuyen cambios positivos en el comportamiento de un estudiante mediante el uso de una Historia Social. En ocasiones, los estudiantes demuestran nuevas y más eficaces respuestas en relación a una habilidad o frente a una situación dentro de un período del tiempo muy corto, como Benjamin hizo después de leer su historia del desván, descrita previamente. Los cambios en el comportamiento para algunos estudiantes se limitan a las respuestas definidas en la historia, mientras que otros estudiantes demuestran cambios en el comportamiento cuando la historia es totalmente descriptiva. De vez en cuando, un estudiante identificará una situación que sea difícil, e iniciará en forma unilateral una petición de una historia social sobre ese asunto. Después de leer una historia social sobre cómo trabajar en un grupo pequeño, un estudiante con AS exclamo frente a su profesor, "*¡Usted debe leer esto. Hay noticias aquí dentro!*"

Las respuestas negativas a las historias sociales son infrecuentes. Los estudiantes pueden no siempre ser receptivos a una historia social, indicando que no les gusta la información en la historia o rechazando leerla totalmente. El impacto negativo se ha atribuido a las historias que *no respetaron la relación de tipos de oración en historias sociales* o la *guía de directrices para escribirlas*. Por ejemplo, un padre atribuyó la ansiedad en aumento de su niño en la escuela a las historias que contenían muchas oraciones directivas (Gray, 1995). La respuesta de un estudiante puede también ser neutral, sin cambio evidente en el comportamiento. En la mayoría de los casos, sin embargo, las historias sociales que se escriben y se ponen en ejecución cuidadosamente tienen resultados positivos.

No son solamente las historias sociales las que pueden afectar el comportamiento de los estudiantes, sino que también cualquier cosa escrita. Esto incluye cronogramas de la sala de clase, los libros, los poemas, las historias, los anuncios, o las directivas escritas. La información escrita en forma clara y entendida fácilmente por la mayoría de los estudiantes puede, en algunos casos, ser la causa del comportamiento negativo para un estudiante con HFA/AS por ejemplo, un horario fijado de la sala de clase, si se interpreta literalmente, será fácilmente inexacto con los cambios en los horarios o cuando ocurren retrasos en las horas de salida, y pueden hacer a un estudiante con HFA/AS experimentar ansiedad o confusión. El reconocimiento y el entendimiento de la importancia y la influencia de la información escrita pueden ampliar la comprensión del comportamiento del estudiante, especialmente los comportamientos que parecen ocurrir "*fuera de la lógica*" o "*sin razón evidente*."

Los clínicos han informado que las CFHs han ayudado a clarificar una variedad de conceptos para los estudiantes con HFA/AS, y han conducido en oportunidades a la comprensión de manera sorprendente. En algunas ocasiones, los estudiantes exteriorizan la capacidad de identificar exactamente lo que está pensando o sintiendo otra persona, y/o qué está motivando una respuesta dada. Generalmente, estos logros se producen después de un período del silencio, donde el padre/profesional ha proporcionado el tiempo necesario para que el estudiante considere el dibujo de la CFH y sus implicaciones. Otros estudiantes expresan sorpresa genuina cuando se les presentan los pensamientos o la motivación de otro individuo. Una vez que un "*cuadro más completo*" de la situación es ilustrado, pueden identificar en forma independiente el error en su respuesta actual a la situación. Para muchos estudiantes, el uso del color y de los símbolos parece servir como "*pantalla conversacional*" que traduce la información abstracta o evasiva en un recurso tangible y utilizable.

Hasta la fecha, la investigación objetiva se limita a un estudio de historias sociales. Swaggart et al. (1995) combinó el uso de historias con el tradicional entrenamiento conductista de las habilidades sociales. El estudio implicó a tres estudiantes diagnosticados con autismo desde moderado hasta severo, dos muchachos de 7 años, a Adam y a Darrell, y una muchacha de 11 años, Danielle. Los tratamientos fueron diseñados en forma individual para mejorar comportamiento del saludo de Danielle y para enseñar a Adam y Darrell a compartir y poder jugar con más eficacia con otros. Cada mañana, un profesor y/o para-profesional leían una historia individualizada dirigida a tratar el comportamiento determinado como objetivo en cada estudiante. Las historias contenían iconos para ilustrar y para reforzar el significado del texto. Una segunda historia fue leída a uno de los estudiantes para explicar la intervención conductual relacionada (respuesta-coste). Los autores expusieron como conclusión que los estudios "*proporcionan apoyo para el uso de historias sociales en los niños con autismo... conjuntamente con un modelo tradicional de entrenamiento de las habilidades sociales*" (p. 11) para enseñar nuevas habilidades y disminuir comportamientos indeseables. Sin embargo, al emplear en forma simultánea las historias sociales junto con métodos conductuales, hace imposible determinar el impacto de las historias sociales en los cambios positivos del comportamiento. Además, había diferencias en cómo las historias sociales son definidas por Gray (1994b) y Swaggart et al. (1995). Las teorías en cuanto a *cómo* y *por qué* las historias sociales y CFHs "*funcionan*" son numerosas. La eficacia de historias sociales puede estar ligada a cómo se presenta la información y a qué clase de información se resalta. Se sospecha que el estilo visual del aprendizaje de los estudiantes con HFA/AS puede explicar la facilidad relativa con la que la información en una historia social o una CFH es aparentemente entendida y aplicada por muchos estudiantes. Otros métodos con base visual, desde los cronogramas gráficos hasta las listas de comprobación basadas en análisis de tareas, han clarificado a los estudiantes los elementos de una tarea, y las expectativas para el funcionamiento de una nueva habilidad.

Podría considerarse que las historias sociales y CFHs complementan los métodos tradicionales, presentando sistemáticamente información social adicional. Por ejemplo, las historias sociales describen más de lo que dirigen, presentando señales y respuestas importantes en una secuencia. De manera similar, las CFHs exploran no solo los factores ambientales, sino también la pragmática y motivación añadidas al contexto que rodea a las declaraciones y acciones. Describir el contexto de una situación dada, establecer lazos entre las señales relevantes, y definir respuestas significativas puede poner información del tipo "*Coherencia Central*" en la escritura o en gráficos, para los estudiantes que no pueden de otra manera crear esos lazos en forma independiente.

Hasta la fecha, las historias sociales y CFHs han planteado tantas preguntas para los profesionales y los padres, como respuestas para los estudiantes con HFA/AS. Las experiencias con estas técnicas educacionales desafían y redefinen a menudo los límites de lo que es posible enseñar a los estudiantes con HFA/AS, y lo que ellos son capaces de aprender. Teniendo en cuenta que estos métodos han sido desarrollados como el resultado directo de la consideración creativa de la perspectiva de la gente con HFA/AS, los estudios provechosos de Historias Sociales y las Conversaciones en forma de Historieta deberían probablemente enfocar la atención a las personas afectadas en primer lugar, tanto como el pensamiento y diseño innovadores. Los estudios de casos con observadores independientes, los estudios controlados del impacto de historias sociales y de las CFHs en el comportamiento de la gente con HFA/AS, y la investigación sobre cómo estas técnicas educacionales se ligan a las diversas teorías cognoscitivas y del comportamiento, pueden proporcionar un buen punto de partida.

RESUMEN

Este capítulo describe dos técnicas educacionales, historias sociales y CFHs, diseñadas para enseñar la comprensión social y habilidades sociales a los estudiantes con HFA y AS. Una premisa fundamental de estas técnicas educacionales es que la *"discapacidad social en el autismo"* es compartida: es experimentada tanto por la gente con HFA/AS como por quienes viven y trabajan junto a ellos. Un individuo con HFA/AS puede sentirse confundido o abrumado por situaciones e interacciones sociales específicas. Al mismo tiempo, los profesionales y padres pueden visualizar las respuestas de la persona con HFA/AS como *"inadecuadas"*, *"obstinadas"*, u ocurriendo *"sin razón evidente"*. Por lo tanto, mejorar las interacciones sociales requiere que las estrategias sean diseñadas para dirigirse a *ambas caras de la ecuación social*, ayudando a otros a entender a la persona con HFA/AS, mientras que comparte información social exacta y específica. Debe alentarse a los padres y a los profesionales para que abandonen todas sus ideas previas en favor de actitudes de humor, de aceptación, y de creatividad. La perspectiva de una persona con HFA/AS debe mirarse como igualmente válida pero diferente, ya que los padres y profesionales comparten la responsabilidad del éxito social.

Las historias sociales y las CFHs se diseñan para ayudar a padres y a profesionales a dar respuestas a los estudiantes con HFA/AS con la comprensión de su particular perspectiva social. Estas estrategias estructuran cómo se debe intercambiar la información, con el reconocimiento de las características de aprendizaje de estos individuos. Los soportes visuales, las guías de consulta estructuradas, las adaptaciones individualizadas, y los esfuerzos para incorporar los intereses de estudiantes, son elementos esenciales en las historias sociales y las CFHs. Una extensa experiencia informal con éstos métodos, y un limitado estudio objetivo, indican que las Historias Sociales y las CFHs son una manera eficaz de compartir información social, y enseñar nueva y más eficaz comprensión social y habilidades sociales a los estudiantes con HFA/AS. La experiencia surge como resultado de la revisión continua de historias sociales y de CFHs. Esto, junto con la información proporcionada por estudios objetivos, será de gran importancia para la mejora y la extensión de las historias sociales y CFHs en los próximos años.

RECONOCIMIENTOS

La autora expresa el aprecio sincero a la Dra. Julia Donnelly, especialista en recursos educativos, del proyecto ACCESS, Springfield, Missouri; Dr. Anthony Attwood, Psicólogo Clínico, Queensland, Australia; y Brian Gray, Psicólogo Escolar, Escuelas Públicas Jenison, Jenison, Michigan, por la revisión crítica de un bosquejo de este capítulo. Además, la autora reconoce la participación de Eric Korterling, Susan McDowell, Terri Sasseville, Larkin Sasseville, y Matthew Graham en el desarrollo de las técnicas educacionales descritas en este capítulo.

REFERENCIAS

1. Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Neurologie, 117, 76-136. 'Autistic psychopathy, in childhood (U. Frith, Trans.). In U. Frith (Ed.), Autism and Asperger syndrome (pp. 37-92). Cambridge: Cambridge University Press.
2. Attwood, T. (1996). Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals. Unpublished manuscript.
3. Baron-Cohen, S. (1995). Autism and mindblindness. In Mindblindness (pp. 59-84). Cambridge, MA: MIT Press.

4. Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
5. Cesatoni, L., & Garber, M. (1991). Exploring the experience of autism through firsthand accounts, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 303-313.
6. Cohen, S. (1990). Autism: A specific cognitive disorder of 'mind-blindness.' *International Review of Psychiatry*, 2, 79-88.
7. Dalrymple, N.J. (1995). Environmental supports to develop flexibility and independence. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 243-264). New York: Delmar.
8. Dawson, G., & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 209-226.
9. Dawson, G., & Galpert, L. (1990). Mother's use of imitative play for facilitating social responsiveness and toy play in young autistic children. *Development and Psychopathology*, 2, 151-162.
10. Ferrara, C., & Hill, S. (1980). The responsiveness of autistic children to the predictability of social and nonsocial toys. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 51-57.
11. Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell. (Autismo. Hacia una explicación del enigma. (1991) Editorial Alianza SA Madrid)
12. Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome, In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 1-36). Cambridge: Cambridge University Press.
13. Geisel, T. S. (1940, renewed 1968). *Horlott hatches the egg*. New York: Random House.
14. Gillberg, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 122-146). Cambridge: Cambridge University Press.
15. Gillberg, I.C., & Gillberg, C. (1989). Asperger syndrome - some epidemiological considerations: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 631-638.
16. Grandin, T. (1995a). How people with autism think. In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 137-156). New York: Plenum Press.
17. Grandin, T. (1995b). The learning style of people with autism: An autobiography. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 33-52). New York: Delmar.
18. Grandin, T., & Scariano, M. (1986). *Emergence: Labeled autistic*. Novato, CA: Arena.
19. Gray, C. A. (1994a). *Comic strip conversations*. Arlington: Future Horizons.
20. Gray, C. A. (1994b, October). Making sense out of the world: Social stories, comic strip conversations, and related instructional techniques. Paper presented at the Midwest Educational Leadership Conference on Autism. Kansas City, MO.
21. Gray, C. A. (1995). A close look at directive sentences. *The Morning News*, Summer, 4-7.
22. Gray, C. A., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of individuals with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
23. Groden, J., & LeVasseur, P. (1995). Cognitive picture rehearsal: A system to teach self-control. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 287-305). New York: Delmar.
24. Happè, F. (1995). *Autism: An introduction to psychological Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Introducción al Autismo. (1998) Editorial Alianza. Madrid)
25. Happè, F., & Frith, U. (1995). Theory of mind in autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 177-197). New York: Plenum Press.
26. Harris, P. (1993). Pretending and planning. In S. Baron-Cohen, U. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds* (pp. 228-246). London: Oxford University Press.
27. Hart, C. (1989). *Without reason*. New York: Harper & Row.
28. Hodgdon, L. (1995). *Visual strategies for improving communication*. Troy, MI: QuirkRoberts.
29. Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
30. Klinger, L. G., & Dawson, G. (1992). Facilitating early social and communicative development in children with autism. In S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 157-186). Baltimore: Brookes.
31. Klinger, L. G., & Dawson, G. (1995). A fresh look at categorization abilities in persons with autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 119-136). New York: Plenum Press.

32. Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (1995). Motivating communication in children with autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 73-87). New York: Plenum Press.
33. Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: the origins of a "theory of mind." *Psychological Review*, 94, 412-426.
34. Mayer Johnson, R. (1992). *The picture communication symbols books I, II, & III*. Solana Beach, CA: Mayer Johnson.
35. McDonnell, J. T. (1993). *News from the border*. New York: Tickner & Fields.
36. Mesibov, G. B., & Stephens, J. (1990). Perceptions of popularity among a group of high-functioning adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 33-43.
37. Moreno, S. (1992). A parent's view of more able people with autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *High-functioning individuals with autism* (pp. 91-103). New York: Plenum Press.
38. Olley, J. G. (1986). The TEACCH curriculum for teaching social behavior to children with autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 351-373). New York: Plenum Press.
39. Quill, K. A. (Ed.). (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
40. Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 243-268). New York: Plenum Press.
41. Schuler, A. L. (1995). Thinking in autism: Differences in learning and development. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 11-32). New York: Delmar.
42. Swaggart, B. L., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, E. L., Quinn, C., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1-15.
43. Twachtman, D. (1995). Methods to enhance communication in verbal children. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 133-162). New York: Delmar.
44. Volkmar, F., & Cohen, D. (1985). The experience of infantile autism: A first-person account by Tony W. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 47-54.
45. Williams, D. (1992). *Nobody nowhere*. New York: Times Books.
46. Wing, L. (1992). Manifestations of social problems in high-functioning autistic people. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *High-functioning individuals with autism* (pp. 129-142). New York: Plenum Press.
47. Wycoff, J. (1991). *Mindmapping*. New York: Berkley Books.