

# **COMUNICACIÓN CON P.E.C.S. COMO REGULACIÓN DE LA CONDUCTA**

**Rita M. Arteta y Pilar Preciado**

(Centro Concertado de Educación Especial Isterria. 31173 Ibero - Navarra)

## **1.- Introducción**

En la presente comunicación se expone un ejemplo de introducción del sistema P.E.C.S. como forma de comunicación para un alumno, en el que dado su historial y características personales, no era viable otra fórmula de comunicación. En la medida que el sujeto iba adquiriendo estrategias, habilidades para poder entender y manejar el entorno, fueron reduciéndose las conductas disruptivas que no encajaban con un modelo normalizado e integrador en el que tratábamos de hacerle válido y participativo.

La comunicación se había convertido en una “herramienta” un medio para poder regular, controlar su persona siendo aceptado por todos, y contribuyendo a su desarrollo personal hacia una conducta lo más autodeterminada posible.

## **2.- Descripción del alumno/ sujeto**

B. tiene 19 años y está escolarizado en un Programa de Tránsito a la Vida Adulta en el Centro de Educación Especial Isterria, en Ibero (Navarra) .

Está afectado de Trastorno Generalizado del Desarrollo, con una capacidad intelectual de tipo severo-profundo. No tiene establecido un diagnóstico etiológico definido, si bien se ha barajado alguna hipótesis (cromosomopatía), que no ha sido confirmada.

Los rasgos distintivos de su conducta son la importante agitación motriz, la excitabilidad e impulsividad. La presencia de automatismos y de estereotipias vocálicas y motóricas, acompañados de un déficit grave de atención e hiperactividad. Funciona con patrones de comportamiento elementales y su conducta está escasamente regulada, lo que provoca la dificultad de adaptación a entornos normalizados.

Respecto al ámbito comunicativo, decir que B. no posee lenguaje oral, sólo emite sonidos inarticulados ante situaciones que le producen intranquilidad, irritabilidad por falta de manejo. Comprende órdenes sencillas acompañadas con gestos de apoyo a la comprensión y con señalizaciones espaciales, en situaciones habituales y predecibles. Para realizar demandas coge la mano del adulto y la dirige al objeto que desea. Dirige la mirada hacia el objeto. No utiliza gestos convencionales ni otros.

Las personas de su entorno (a no ser que hayan convivido mucho tiempo con él) tienen dificultades para entenderle, y él carece de los recursos necesarios para hacerse entender, lo que provoca situaciones de mucha irritabilidad acompañadas de conductas autolesivas (morderse la mano), sonidos inarticulados de enfado, conductas disruptivas como tirar los objetos al suelo, o echarlos por la ventana de la habitación en la que se encuentre.

Cuando no recibe atención directa por parte del adulto tiende a llamar su atención de forma negativa tirando objetos al suelo, sillas... a la vez que le mira riéndose. Así mismo también es capaz de manifestar una conducta ajustada al momento y adecuada a las demandas que se le hacen, cuando se le proporcionan los apoyos adecuados y consignas verbales de regulación externa. Responde al refuerzo (pipas, maíces...) como ayuda para responder a las exigencias.

### **3.- Planteamiento de la intervención**

Con B. lo que más nos preocupaba era la ausencia de recursos que tenía para poder expresar y por lo tanto satisfacer sus necesidades y deseos más básicos, y sobretudo las situaciones de desasosiego que esta falta de comunicación le producía. Estas circunstancias le hacían estar en todo momento a la expectativa de lo que acontecía a su alrededor, no podía prever lo que iba a suceder. Su medio era controlado desde fuera.

Si podía iniciarse en el manejo de algunas estrategias comunicativas, le ayudarían a percibir y entender mejor, y de ahí a dirigir algunas de sus acciones, expresando así sus deseos e intereses.

Desde esta línea de actuación B. podría controlar de alguna manera su entorno y ajustar así su conducta a lo que las circunstancias le exigían en cada momento.

Estas reflexiones nos llevaron a la profesora-tutora y a la logopeda a centrar la intervención desde el ámbito de la comunicación.

Como el lenguaje oral no se había desarrollado hasta entonces, pensamos que sería conveniente introducir un sistema alternativo de comunicación, entendiéndolo como "un instrumento de intervención destinado a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales necesitado o no de soporte físico, los cuales, mediante éstos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por si solos, o en conjunción con otros códigos no vocales".( Javier Tamarit, 1988).

Queremos hacer hincapié en que nos interesaba que el SCAA que eligiéramos nos permitiera hacer actos de comunicación funcionales, espontáneos y generalizables. Funcionales porque debía ser un instrumento útil para realizar modificaciones en el entorno y para su manejo de manera adecuada. Espontáneos porque B. debía ser capaz, mediante el SCAA, que se elija de iniciar acciones comunicativas, no limitándose a responder a las acciones iniciadas por los demás. Y generalizables porque B. podría realizar actos comunicativos en diferentes contextos y con diferentes personas.

### **4.- Objetivos de la intervención**

En primer lugar recogemos uno de los objetivos que persiguen los SCAA, que es:

- Proveer de un medio de comunicación a largo plazo, cuando el desarrollo del lenguaje oral es o se demuestra totalmente imposible.

A este objetivo que marca de forma específica los SCAA, se añadieron los siguientes:

- Dotarle de estrategias y recursos para que pueda desenvolverse por sí mismo en el medio y con las personas con las que convive.
- Mejorar las relaciones personales y aumentar el grado de aceptación.
- Disminución de las conductas desadaptadas en la medida que aumenta y diversifica el tipo de respuestas reguladas y aceptadas por el entorno.

De estos objetivos se desprende que no nos planteamos la introducción del SCAA como fin en sí mismo, sino como un medio para desarrollar otros aspectos relevantes a nivel personal y social.

## **5.- Descripción de la aplicación**

### **5.1.- Elección del SCAA**

Cuando nos planteamos cual sería el tipo de sistema de comunicación más conveniente para B. analizamos tanto al candidato al SCAA como al propio sistema, viendo las características de ambos e intentando que se ajustaran lo máximo.

En cuanto al candidato al sistema de comunicación alternativa nos parecieron relevantes los siguientes aspectos:

- dificultad para realizar praxias manuales
- rechazo ante la guía física o el modelado de las extremidades superiores
- identificación de fotografías con los objetos que representan
- posibilidad del aprendizaje mediante el condicionamiento
- escasa intención comunicativa
- repertorio de actividades preferidas y reforzadores limitado

Con estas características del sujeto, descartamos los sistemas de signos manuales por dificultad en habilidades de motricidad fina para la producción de signos, por el rechazo al modelado de brazos y manos y por la memoria insuficiente para evocar los signos y utilizarlos para producir lenguaje. Nos parecía más conveniente un sistema de comunicación en el que el grado de iconicidad fuera máximo, con ausencia de abstracción en los elementos comunicativos, y no oral.

Después de estos razonamientos pensamos que el P.E.C.S. era el sistema alternativo de comunicación más adecuado para B.

### **5.2.- Descripción del P.E.C.S. – Picture Exchange Communication System-**

Este sistema de comunicación requiere el intercambio de un símbolo entre un individuo no hablante y su interlocutor. Un símbolo es intercambiado para iniciar una petición, hacer una elección, proporcionar información o responder. El acercamiento consiste en cinco fases:

1.- Intercambio físicamente provocado : en esta primera fase el objetivo es que al ver un objeto altamente preferido, el individuo seleccionará el símbolo del objeto, se acercará al terapeuta, y dejará el símbolo en la mano del terapeuta.

2.- Incrementar la espontaneidad, buscar y localizar comportamientos y persistencia: en esta segunda fase el individuo va al tablero de comunicación, selecciona el símbolo, va a su interlocutor y lo deja en la mano abierta del interlocutor.

3.- Discriminación entre símbolos: en esta tercera fase el individuo solicitará el objeto deseado yendo al tablero de comunicación, seleccionando la tarjeta apropiada entre varias y volviendo de nuevo hasta el interlocutor a dársela.

4.- Estructura de enunciado: el individuo solicita objetos presentes y no presentes poniendo en una tira de frase el símbolo "Yo quiero" y el símbolo de lo que desea. Para luego coger la tira de frase e intercambiándosela al interlocutor.

5.- Funciones adicionales de comunicación y vocabulario: en esta quinta y última fase se pretende que el individuo use espontáneamente una amplia gama de funciones comunicativas y de vocabulario en variedad de contextos interlocutores.

En la enseñanza del P.E.C.S. se utilizan varias técnicas conductuales de enseñanza entre las que se destacan:

- encadenamiento hacia atrás
- moldeamiento
- instigación anticipada
- instigación demorada
- desvanecimiento de instigadores físicos

Se realiza una actuación individual sobre el alumno, adecuando el contenido del aprendizaje a sus intereses, dotándolo de funcionalidad, de sentido para su vida.

Es importante dividir la actividad en pequeños pasos, y hacer progresiva la dificultad de la misma, para evitar situaciones de fracaso que llevarían al alumno a abandonar la tarea.

### **5.3.- Procedimiento de instrucción-intervención**

Después de determinar que el sistema que íbamos a implantar con B. era el P.E.C.S. lo siguiente que hicimos fue un estudio de sus preferencias e intereses, para determinar las actividades preferidas y los reforzadores más intensos, sobre los que idearíamos la aplicación del sistema de comunicación.

Es frecuente que con personas con discapacidad intelectual tengamos dificultad para crearles la necesidad de comunicarse y para conocer sus motivaciones e intereses. Por ello para la detección de actividades preferidas y reforzadores recogimos información de los ámbitos social, personal, educativo y familiar.

Comenzamos a entrenarle en el intercambio de tarjetas con la bolsa real de pipas. Las pipas eran lo que más le gustaba, que antes de comenzar con el P.E.C.S. se usaban como refuerzo por la realización de la actividad, pero al pasar a ser una de las peticiones que realizaba a través de las tarjetas, siguió siendo un refuerzo, pero él decidía cuando pedir las pipas. Ya no era el profesor el que de acuerdo al momento o exigencia de la ejecución ofrecía las pipas, sino que utilizando la tarjeta específica solicitaba lo que le gustaba. Así podía dirigir la situación, había empezado a controlar el medio.

Enseguida captó la dinámica del sistema y poco a poco se fueron desvaneciendo las ayudas. Pasamos a introducir fotografías en el panel de

comunicación, y B. las reconocía y diferenciaba perfectamente. De esta manera fuimos ampliando el repertorio de intereses de B., no sólo en el ámbito material de comestibles y juguetes, sino en actividades y reforzadores sociales.

En el trabajo diario llegó a ser prioritario la utilización de las tarjetas sobre otras exigencias ya que parecía que había encontrado una fórmula para hacerse entender y conseguir lo que quería, sin tener que enfadarse, o tirar las cosas al suelo.

#### **5.4.- Entornos, recursos, materiales**

La utilización del sistema de comunicación se realizaba en el aula con la profesora, y con la logopeda en las sesiones individuales que mantenía con él dentro del aula.

Del aula se fue extendiendo a otras situaciones: la actividad de paseo por los alrededores del colegio, recreos, excursiones... y la intención es que conforme vaya asumiendo el uso de las tarjetas, generalizar a la residencia del centro, en la que habita además de en la casa familiar en los periodos de vacaciones.

Los materiales son fotos de objetos reales, plastificados y colocados en un tablero con cinta de velcro a su alcance para que pueda cogerlas cuando lo desee.

#### **6.- Resultados. Evaluación**

- Inicio de una forma válida de comunicación sistematizada.
- El alumno pudo ser capaz de identificar sus demandas y hacerlas tangibles a través de las tarjetas utilizadas.
- Disminuyeron de forma significativa las conductas disruptivas (tirar las sillas, echar los juegos y materiales por la ventana, intentos de fuga,...)
- Se amplió la conducta de petición, de alimentos se pasó a la elección de actividades preferidas (recortar, puzzles,...) y de algunas necesidades básicas (beber agua, ir al lavabo, ..) siguiendo el mismo mecanismo de intercambio de tarjetas.
- Aumentó de forma progresiva la permanencia del alumno sentado en la silla trabajando y también en el aula. Al principio de las sesiones no podía estar más de una hora en el aula y debíamos ir fuera.
- La familia mostró interés por el sistema de las tarjetas, viendo que era posible esperar algunas conductas reguladas en su hijo. Contribuyó a cambiar la imagen desestructurada que poseían del mismo.

#### **7.- Conclusiones**

El objetivo primordial de esta intervención era la enseñanza del P.E.C.S. con el fin de que le permitiera al sujeto comunicarse, expresarse, interaccionar con el entorno y modificarlo a través de esta interacción.

Con los resultados que hemos obtenido, podemos decir que lo hemos alcanzado en parte. Y decimos en parte porque el número de tarjetas no fue muy elevado, y la enseñanza del sistema no llegó a la elaboración de enunciados. Podíamos haber seguido ampliando actividades, objetos y personas con las que hacer demandas, y también haber empezado a desarrollar otras funciones comunicativas, pero la marcha de B. a otro centro específico no nos lo permitió.

Consideramos que lo más importante ha sido dotar a B. de un sistema de comunicación que le permite realizar actos comunicativos intencionales en un entorno social interpersonal. Como consecuencia hay una mejora global de las relaciones interpersonales (sobre todo con los adultos de referencia) y de la competencia social de B.

Otro aspecto que ha mejorado ha sido el funcionamiento de aula, ya que a partir de las tarjetas se elaboró un panel de actividades diarias en el que se anticipaba a B. en cada momento lo que iba a suceder, lo que fomentaba la aceptación de las tareas, organizaba su tiempo y se controlaba su impulsividad.

En este caso la comunicación ha supuesto un medio válido que posibilita la regulación del sujeto y del medio en el que discurre su vida. Ha aumentado su nivel de competencia académica (recortar, pegar, asociar,...) y de habilidades para la vida diaria. Su tiempo se ha estructurado con actividades y contenidos aceptados y reforzados. Y con ello han disminuido las conductas problema, disruptivas del medio y que sólo provocaban rechazo en las personas que convivían con B.

A partir del establecimiento de unas pautas mínimas de comunicación nuestro alumno ha empezado a ejercer el control, a regirse por sí mismo en situaciones cotidianas de su vida, que le permiten el avance y mejora en diversos aspectos de su persona.

## **8.- Bibliografía**

- Palomo, R. y Tamarit, J., 2000. "Elegir, de camino a la autodeterminación" X Congreso de AETAPI
- Soro, E., Rosell, C., Alsina, G., García, H., Sánchez de Muniain, P., Comellas, A., M<sup>a</sup> Vilaseca, R., Edo, S., 1998. Manual de toma de decisiones y de evaluación para el aprendizaje y uso de los sistemas aumentativos de comunicación. Unidad de comunicación aumentativa ATAM – FUNDESCO.
- Sotillo, M. (Coord.), 1993. Sistemas alternativos de comunicación. Ed. Trotta, Madrid.
- Tamarit, J., 1988. Sistemas alternativos de comunicación en autismo: algo más que una alternativa. Alternativas para la comunicación, 6.
- Torres, S. (Coord.), 2001. Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias. Ed. Aljibe, Málaga.
- Wehmeyer, M.L., Kelchener, K, y Richards, S. 1996. Principales características de la conducta autodeterminada de las personas con retraso mental. Siglo Cero. Vol.27 (6). 17-24