

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Grado magisterio de educación infantil

**Análisis de los programas TEACCH,
PECS y Comunicación Total para
una adecuada intervención
comunicativa en niños autistas.**

Trabajo Fin de Grado

Curso 2013/2014

Autor: Nerea Murillo Ascunce

Director: M^a Angeles Bravo Álvarez

Índice

Resumen	7
Introducción.....	9
1. Introducción y justificación	9
Desarrollo del trabajo	10
2. Marco teórico	10
2.1 Concepto de Autismo	10
2.2 Dificultades comunicativas en autismo	15
2.3 Programas de comunicación en autismo	17
3. Análisis sobre opiniones de expertos en el tema.....	27
3.1 Colegio Jean Piaget	27
3.2 Colegio Rincón de Goya	29
3.3 Colegio San Martín de Porres.....	31
Conclusiones.....	33
Bibliografía.....	¡Error! Marcador no definido.

Resumen

El autismo ha sido objeto de investigación en los últimos años desde que Kanner lo identificó como síndrome con identidad propia, después de esta aportación se ha seguido investigando y publicando teorías acerca de este síndrome siendo incluido como criterio de diagnóstico en los manuales internacionales de diagnóstico identificándolo como una entidad única. A día de hoy se siguen llevando a cabo investigaciones para una mejora en la interpretación del trastorno de espectro autista.

Dentro de los problemas con los que se identifica el autismo, uno de los más característicos, es el déficit en comunicación tanto en lo referente a la pragmática como a la gramática. Por ello, en los últimos años se han ido desarrollando programas encaminados al favorecimiento de la comunicación de los niños con autismo puesto que este déficit es uno de los mayores impedimentos generados por el síndrome en un gran porcentaje de los afectados por él. El propósito de este trabajo es ofrecer un análisis sobre tres de los programas existentes para mejorar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista, estos programas son Teacch, Pecs y Comunicación Total.

En la actualidad, en los diversos centros de educación especial se emplea la metodología basada en programas de comunicación con el objetivo de contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de niños autistas, adaptando los programas a las necesidades de cada niño y en donde se hará un análisis sobre qué tipo de programas se usan en tres centros de educación especial de Zaragoza. Así pues, una vez analizados los programas Teacch, Pecs y Comunicación Total además de la información aportada por los centros sobre la metodología llevada a cabo para el trabajo de la comunicación se deducirá cual es la manera más adecuada para el trabajo comunicativo de los niños con trastorno de espectro autista.

Palabras clave: autismo, comunicación, Teacch, Comunicación total y PECS.

Abstract

Autism has been investigated in recent years since Kanner identified it as a syndrome with its own identity, after this contribution has continued investigating and publishing theories about the syndrome being included as a diagnostic criterion in international diagnostic manuals identifying as a single entity. Today is still carrying out research to improved interpretation of autistic spectrum disorder.

Among the problems that autism is identified, one of the most characteristic is the deficiency in communication both with regard to the pragmatic as grammar. Therefore, in recent years they have developed programs aimed at favoring the communication of children with autism as this deficit is one of the major impediments generated by the syndrome in a large percentage of those affected by it. The purpose of this paper is to provide an analysis of three existing programs to improve communication in children with autism spectrum disorder, these programs are Teacch, Pecs and Total Communication.

At present, in various special schools based methodology communication programs with the aim of contributing to the development of communication skills of autistic children are employed, tailoring programs to the needs of each child and where there will be a analysis of what types of programs are used in three special schools in Zaragoza. Thus, an analysis of the Teacch, Pecs and Total Communication programs in addition to the information provided by the centers on the methodology undertaken for work communication will be deducted which is the best way for communication with child labor autism spectrum disorder.

Key words: autism, communication, Teacch, total communication and PECS.

Introducción

1. Introducción y justificación

El presente trabajo “*Análisis de los programas TEACCH, PECS y Comunicación Total para una adecuada intervención comunicativa en niños autistas*” trata sobre un estudio de investigación acerca de tres programas/ métodos (Método TEACCH, Programa de comunicación total de Schaeffer y Sistema de comunicación por intercambio de imágenes, (en adelante, PECS)) para una adecuada intervención comunicativa en niños que tienen problemas de comunicación, concretamente el estudio solo se centrará en niños autistas de bajo funcionamiento ya que me genera un elevado interés el cómo poder ayudar a esta mayoría de niños puesto que como se recoge en Tordera (2007) hay un elevado porcentaje de casos con retraso mental, concretamente tres cuartas partes de la población autista tienen asociado un déficit cognitivo; la elección de estos programas y no otros es debido a que son los que he estudiado a lo largo de la carrera y me interesaría conocerlos más profundamente para saber afrontar un caso real de esta tipología en el aula, además de que en la actualidad existen diversos programas de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación como por ejemplo, PEANA, Makaton, SPC (sistema pictográfico de comunicación), etc. los programas elegidos para analizar en este trabajo tienen más relevancia debido a que por un lado el PECS y Comunicación Total son dos de los más utilizados en nuestro país y el método Teacch es el primer programa enfocado a conferir tratamiento y servicio a personas con autismo además de ser muy distinguido y utilizado a nivel mundial tal y como se recoge en Tortosa (2007). El estudio surge por una inquietud personal de investigación para poder conocer algunos de los métodos que existen acerca de la mejora comunicativa en niños autistas. Además de exponer de una forma simple y sencilla en qué consisten los tres programas y cómo poder trabajar mediante su uso con niños autistas.

El punto de partida es la evolución histórica del concepto de autismo conocido hasta la actualidad en base al papel de las distintas investigaciones hasta ser incluidos como criterios de diagnóstico en manuales internacionales de diagnóstico. Asimismo centraremos nuestro análisis en trastornos de la comunicación dentro del autismo de

bajo funcionamiento, finalizando con la explicación del método TEACCH, programa de Comunicación Total de Schaeffer y PECS.

Dentro de la investigación acerca de los programas de comunicación en autismo, debido a la gran mayoría que existe en la actualidad, como he mencionado antes, trabajaré a partir de tres programas que se usan en las aulas y ver cuáles son las características y los métodos de cada uno. Por ello el objetivo planteado para este trabajo es: *“dar una visión global sobre la intervención educativa en comunicación de personas con trastornos de espectro autista desde el enfoque de los programas “Comunicación total”, “Método Teacch” y “PECS”.*

Por último, la parte final del trabajo tratará sobre un análisis con las opiniones de expertos mediante entrevistas personales acerca de los métodos de comunicación que usan para trabajar con niños autistas, los cuales pertenecen a tres colegios diferentes de educación especial de Zaragoza, y así saber cuáles son las opiniones de éstos y llegar a la conclusión de cuál es la forma más adecuada para trabajar con niños autistas los problemas de comunicación que éstos posean.

Desarrollo del trabajo

2. Marco teórico

2.1 Concepto de Autismo

En 1911, el Doctor Eugen Bleuler utilizó por primera vez el término “autismo”. Describió a un grupo de niños “encerrados en sí mismos” marcándolo como una perturbación básica de la esquizofrenia. No fue hasta 1943 cuando Leo Kanner lo señala, por primera vez, como un síndrome con identidad propia.

Estudió a once niños con características peculiares caracterizadas por falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional. Tal y como explica en Riviére (1999:330), Kanner definió el autismo como *“aquella persona a la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles, aquella persona que vive como*

ausente -mentalmente ausente- a las personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación.

Por su parte, Hans Asperger, también médico y vienés, describió a cuatro niños atendidos en el Departamento de Pedagogía Terapéutica de la Clínica Pediátrica Universitaria de Viena. Tenían características similares a las descritas por Kanner, pero con capacidad de lenguaje expresivo. Fueron diagnosticados bajo el término “Psicopatía Autista en la Infancia”. A diferencia de Kanner, el doctor Asperger se centró en el aspecto educativo.

La publicación de Kanner “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Trastornos Autísticos del Contacto Afectivo) en 1943 sembró los fundamentos, junto con el trabajo de Hans Asperger, del estudio moderno del autismo.

A pesar de la importante contribución de Leo Kanner a la descripción del autismo, no todas sus premisas fueron acertadas. A lo largo de los primeros 20 años (1943-1963) el autismo fue considerado como un trastorno emocional producido por una inadecuada relación afectiva entre el niño y los padres. La fría relación vincular de los padres – especialmente de las madres- con sus hijos a lo largo de la temprana infancia fue considerada la causa del trastorno.

Descartada aquella interpretación inicial, entre 1963 y 1983 se asocia el autismo a trastornos neurobiológicos, este hecho coincidió con la hipótesis planteada acerca de que en el autismo existe alguna clase de alteración cognitiva que hace que se explique la dificultad que tienen los autistas de relación, comunicación y flexibilidad. En estas dos décadas se pasaron a investigaciones más rigurosas y controladas a diferencia de lo expuesto en la época anterior. En estos años se prioriza la intervención educativa como tratamiento para el autismo.

Tal y como se desprende en los párrafos que anteceden, partir de las aportaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), el autismo ha sido foco de intenso debate, no sólo sobre aspectos fenomenológicos, etiológicos y terapéuticos; sino también sobre su propia naturaleza. Bajo un controvertido debate entre teorías psicodinámicas, conductistas y biológicas transcurrieron casi cuatro décadas, hasta que

finalmente es incluido en los sistemas internacionales de clasificación de enfermedades, concretamente en 1980, con la publicación del DSM-III, cuando se incorporó el autismo como categoría diagnóstica específica. Se contemplaba como una entidad única, denominada “autismo infantil”. En la siguiente revisión del manual, DSM III-R publicada en 1987 supuso un cambio radical ya que se sustituyó el concepto autismo infantil por trastorno autista. En esta revisión se amplió la versión al delimitar los criterios diagnósticos, los cuales eran descritos minuciosamente y con gran detalle.

En los últimos años, se han seguido produciendo cambios dentro de la concepción del autismo y se ha pasado a considerarlo desde una perspectiva evolutiva como un trastorno generalizado del desarrollo (en adelante, TGD). Asimismo se han producido cambios en las explicaciones del autismo así como en los procedimientos para tratar el autismo.

En 1994 y 2000 aparecieron respectivamente el DSM IV y el DSM IV-TR. Debido a la nueva definición como trastornos generalizados del desarrollo se crearon diversos subtipos de autismo y así poder englobarlos dentro de este nuevo cambio de perspectiva. Estos subtipos se corresponden con: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Con la clasificación del DSM IV-TR no se puso fin al debate y se siguió estudiando la posibilidad de cambios en el trastorno autista. En el año 2013 más concretamente el 18 de mayo, en América se publicó el DSM V (tabla I), se produjo un gran cambio conceptual ya que se sustituye la denominación conocida hasta ahora como trastornos generalizados del desarrollo por la de trastorno del espectro autista (TEA), una de las causas se debe a que no se han encontrado datos genéticos, neurobiológicos o cognitivos que permitan diferenciar cualitativamente trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Además esta nueva percepción del autismo como trastorno de espectro autista tal y como se recoge en Belinchón (2001) tiene su origen en un estudio llevado a cabo por Lorna Wing y Judith Gould en 1979. En donde se identificaron a pacientes que encajaban en el perfil propuesto por Kanner, pero también pacientes que no se ajustaban a dicho perfil, pero que mostraban problemas en la interacción social, comunicación y lenguaje e imaginación.

Lorna Wing y Judith Gould definieron el autismo como un continuo más que como una categoría diagnóstica, como un conjunto de síntomas que se pueden asociar a distintos tipos de trastornos y niveles intelectuales, que un 75% de los casos se acompaña de retraso mental y que además, hay otros cuadros con retraso del desarrollo, no autistas, que presentan sintomatología autista.

En 1988, Lorna Wing desarrolló la triada de Wing, una serie de dimensiones alteradas en el continuo autista. Desarrolló tres, las cuales son trastorno de la reciprocidad social, trastorno de la comunicación verbal y no verbal y ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa. Finalmente añadió una cuarta dimensión definida como patrones repetitivos de actividad e intereses.

Partiendo de esta última visión en donde se entiende el autismo como un trastorno de espectro autista, dentro de los problemas que pueden presentar estos niños, existen limitaciones en la comunicación que han sido investigadas en las últimas décadas para elaborar una adecuada intervención comunicativa en autistas.

Estas limitaciones en primer lugar serán explicadas de manera general, entendiéndose para todos los niños autistas que presentan problemas de comunicación, acabando en segundo lugar explicando más específicamente las dificultades comunicativas en niños autistas de bajo funcionamiento.

Tabla I. Criterios diagnósticos DSM V para trastorno espectro autista.

A. Déficits persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados (los ejemplos son ilustrativos, no exhaustivos, ver texto):

1. **Déficits en reciprocidad socio-emocional**; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; a un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.
2. **Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social**; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos; a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.
3. **Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones**; rango de comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales; a dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos; hasta una ausencia aparente de interés en la gente.

B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos *dos* de los siguientes síntomas, actuales o pasados (los ejemplos son ilustrativos, no exhaustivos, ver texto):

1. **Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos** (ejs., movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. **Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado** (ejs., malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).
3. **Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco** (ejs., apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. **Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno** (ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).

C. Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).

D. Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro de autismo con frecuencia coocurren; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno del espectro de autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.

2.2 Dificultades comunicativas en autismo

La comunicación constituye un problema para las personas autistas, el retraso y la desviación en el desarrollo del lenguaje son uno de los síntomas más significativos del autismo (Frontera, 1994), por ello aproximadamente el 50% de estos niños no desarrollan habilidades de comunicación lingüística. Las personas autistas presentan numerosos déficits en la conducta social que van a estar presentes durante toda la vida independientemente del nivel intelectual que tengan, y afectarán, también, a otros elementos del desarrollo como la comunicación y el lenguaje, por ello como criterio de diagnóstico del DSM V agrupan la comunicación con la interacción social ya que estos están interrelacionados.

Según Tordera (2007), en primer lugar antes de conocer como son las limitaciones en el lenguaje de niños autistas, hay que distinguir entre competencia lingüística y competencia comunicativa.

El concepto de competencia lingüística hace referencia al conocimiento implícito que posee un hablante oyente ideal sobre su propia lengua. En cambio, la competencia comunicativa se define como los conocimientos y las habilidades socioculturales que permiten a un hablante oyente satisfacer sus intenciones discursivas.

Con esta distinción, el déficit en comunicación de los niños con trastorno de espectro autista será una alteración de la competencia comunicativa (pragmática), más que competencia lingüística (gramatical). Seguidamente, se verá la clase de niños autistas que hay según el nivel cognitivo que posean.

Dentro de la limitación comunicativa en el autismo, llama la atención la gran variabilidad que existe entre los autistas refiriéndose a sus habilidades lingüísticas. Se pueden diferenciar dos grupos: niños autistas que tienen asociada discapacidad intelectual (niños autistas de bajo funcionamiento), los cuales tendrán más dificultades en adquirir el lenguaje natural y niños autistas que no tienen asociado ningún déficit en el desarrollo cognitivo (niños de alto funcionamiento), los cuales presentaran problemas funcionales de la comunicación pero no formales. No obstante podemos encontrar un amplio abanico de desarrollo comunicativo en la persona autista. Aun así, las personas autistas que desarrollen un lenguaje tendrán importantes dificultades, lo adquieren más

tarde que las personas normales y de forma más lenta. No solamente estos niños muestran dificultad para comunicarse con otras personas, sino que también tienen serias dificultades a la hora de comprender a la persona que les habla o seguir instrucciones.

Puesto que el trabajo solo se centra en niños autistas de bajo funcionamiento, los cuales tendrán problemas en la comunicación tanto en la competencia lingüística como en la competencia comunicativa se procederá a mostrar aquellas limitaciones que poseen.

En lo referente al *lenguaje expresivo*, los niños autistas tienen una gran dificultad para desarrollar el lenguaje en su periodo crítico de desarrollo, ya que carecen de los inputs intersubjetivos que ponen en funcionamiento los mecanismos específicos de adquisición lingüística y por ello tienden a desarrollar un lenguaje poco funcional y espontáneo, con algunas alteraciones como la ecolalia, inversión de formas deícticas, literalidad extremada de los enunciados, la presencia masiva de formas imperativas y ausencia de las declarativas, la emisión de verbalizaciones semánticamente vacías o irrelevantes a las situaciones interactivas y una gran limitación de las competencias de conversación y discurso. Y en la *comprensión del lenguaje* también se encuentran anomalías y deficiencias, en donde hay niños autistas que no responden nunca al lenguaje o en algunos casos más severos se comportan como si no lo oyeran. No responden a llamadas, órdenes o indicaciones lingüísticas de ninguna clase. En otros casos hay niños que pueden llegar a comprender órdenes sencillas o también comprensión del enunciado de forma literal y poco flexible.

En los procesos de adquisición y aprendizaje de las competencias lingüísticas y comunicativas hay una serie de diferencias características en niños autistas con respecto a niños con un desarrollo comunicativo normal. El *desarrollo fonológico* comienza más tarde y avanza más lento, aun así se asemeja al desarrollo de los niños normales en lo referido al orden y aparición de los sonidos del habla. En el *desarrollo morfosintáctico*, se observa un cierto retraso aunque no está alterado pero hay un uso muy limitado de estructuras. Se podría decir que el lenguaje es más “anormal” y con la utilización de más ecolalias, es decir, repetición de palabras o frases oídas a otros. Además de que muestran anomalías en el tono y ritmo del habla. En el *desarrollo pragmático* muestra un cierto retraso en comparación con las personas normales, con falta de espontaneidad,

pocos o ningún tipo de inicio conversacional y dificultad a la hora de establecer turnos en una conversación. Las funciones comunicativas son diferentes en los niños autistas, éstos tienen un mal uso de las normas sociocomunicativas, muestran inversiones pronominales y alteraciones prosódicas, ambas características típicas de los niños autistas. Además, estos niños tienen una dificultad para interpretar las intenciones y estados mentales de los demás, lo que les dificulta entender la comunicación que transmiten los otros. Dentro del *desarrollo semántico*, el lenguaje es muy concreto y está limitado a significados concretos, aunque estos niños pueden llegar a alcanzar un cierto nivel semántico y reconocer el significado de diversidad de palabras. Su vocabulario inicial, es decir, su proceso de adquisición semántica se sintetiza a palabras de objetos inanimados o concretos. Además emplean escasos verbos en su lenguaje y hay que tener en cuenta que a las dificultades de tipo semántico también se unen las dificultades pragmáticas.

Debido a esta gran variabilidad de dificultades en las habilidades lingüísticas, se han ido creando distintos programas que ayuden a desarrollar el lenguaje tanto en competencia comunicativa como en competencia lingüística en aquellos niños que muestren alteraciones, por ello a continuación se analizarán tres de los programas más usados con niños autistas para trabajar la comunicación.

2.3 Programas de comunicación en autismo

2.3.1 Programa TEACCH

El programa Teacch fue fundado en 1966 por Eric Schopler y Gary Mesibov y desarrollado en la universidad de Carolina del Norte. Se plantearon que el programa estuviera al servicio de las personas con trastornos de espectro autista y a sus familias y así ayudar a los niños autistas a tener un sistema de comunicación funcional y no principalmente de lenguaje verbal. Por ello como prioridad propone la mejora de las habilidades de comunicación de los alumnos en todas las situaciones cotidianas, y no tanto enseñar lenguaje, aunque también pretende dar respuesta a las necesidades de los niños con habilidades lingüísticas.

Las principales prioridades del programa Teacch son:

1. Desenvolvimiento de forma significativa, productiva e independiente.
2. Ofrecer servicios a personas con trastornos de espectro autista y a su entorno (familia, colegio, etc.).
3. Generar conocimiento.

Este método está pensado para todas las personas con TEA, independientemente de la edad y del nivel de funcionalidad que posea.

La división Teacch elaboró un objetivo principal para el programa el cual es, *prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA a vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela y en la comunidad partiendo de sus puntos fuertes (Schopler, Mesibov y Hearsey, 1995).* Dentro del programa destaca la importancia de los planes individualizados y la enseñanza estructurada para ayudar a las personas autistas y a sus familias, además de entrenar a los padres a trabajar con sus hijos para controlar los problemas de comportamiento y mejorar las habilidades sociales, de lenguaje y de aprendizaje.

Los objetivos de tratamiento del programa TEACCH incluyen:

1. Desarrollo de estrategias para comprender, disfrutar de otras personas y vivir de forma más armónica en los distintos contextos
2. Incremento de la motivación y de las habilidades de exploración y aprendizaje.
3. Mejora de la disarmonía de las funciones intelectuales, a través de métodos de enseñanza y estrategias adecuadas a cada persona.
4. Mejora del área motora gruesa y fina a través de actividades de integración y de ejercicios físicos.
5. Reducción del estrés que conlleva el vivir con una persona con TEA.
6. Superación de los problemas de adaptación de las personas con TEA al contexto escolar.
7. Enseñar al niño que su ambiente si tiene significado y que sean capaces de funcionar sin la supervisión de un maestro.

Schopler y Mesibov (1995) señalaron 5 principios educativos de TEACCH.

1. Fortalezas e intereses, ya que todos los niños autistas tienen una serie de fortalezas e intereses que pueden hacerse funcionales para ellos, por ello hay que tener muy en cuenta esto.
2. Evaluación cuidadosa y constante. Todos los niños tienen el potencial para desarrollar mejores destrezas.
3. Asistencia para comprender significados. La limitación para entender el significado de sus experiencias está presente en todos los niños autistas.
4. Incumplimiento resultante por falta de comprensión. Los autistas tienen una dificultad cognitiva para comprender qué se espera de ellos.
5. Colaboración de los padres. Muy importante incorporar los deseos y el estilo de vida de la familia al programa educativo.

Además de haber una serie de objetivos y principios, en el programa Teacch elaboraron una serie de técnicas educativas que se utilizan para trabajar con los niños autistas. Entre ellas están la información visual en donde hay que usar por un lado imágenes y por otro lado la estructura física ya que guía visualmente a las personas autistas hacia la comprensión de la tarea y hacia la posibilidad de realizarla correctamente, concepto terminado ya que muchos niños autistas son incapaces de tener una idea de cuánto dura una actividad y esto puede causarles angustia, por ello a través de medios visuales se les muestra cuánto tiempo durará la actividad hasta que finalice, rutinas flexibles ya que brindan al niño una estrategia para comprender y predecir el orden de los eventos a su alrededor, individualización porque aunque las personas con TEA tengan características comunes son muy diferentes entre sí y organización espacial, para que cada niño sepa exactamente donde está cada material y objeto de su clase.

Uno de los fundamentos principales del programa Teacch es que se enfatiza en la evaluación individual de cada persona autista para comprenderla mejor, para ello la evaluación la plantean de dos maneras. Por un lado, tomando una muestra de comunicación, observando al niño y analizando los resultados. Y por otro lado, en una entrevista a los padres sobre las observaciones que ellos tienen acerca de la

comunicación que tiene su hijo en casa y otros contextos ya que todos los datos aportados por la familia son de especial relevancia.

Además, otro de los fundamentos es que tratan de incrementar las habilidades y comprensión de la persona con TEA, y también adaptan los ambientes a sus necesidades espaciales. Con todo esto, el Teacch construye sus programas en torno al funcionamiento de cada persona, es decir, comienzan donde esté el niño y ayudarlo a desarrollarse tanto como le sea posible.

La manera que trabajan en la división Teacch es mediante enseñanza estructurada porque la organización y estructuración ha demostrado ajustarse a la cultura del autismo de forma más efectiva que cualquier otra técnica.

La enseñanza estructurada está diseñada para abordar las principales diferencias neurológicas que se dan en el autismo. Además, es una forma de adaptar la práctica educativa a las distintas formas de procesamiento y aprendizaje de las personas con TEA. Pone énfasis en comprender y ajustarse a las necesidades individuales en vez de intentar que se adecue a algún modelo de “normalidad” social o cognitiva.

En la enseñanza estructurada hay una serie de objetivos que se quieren conseguir cuando se pone en práctica el programa con niños autistas:

- Les ayuda a entender situaciones y expectativas.
- Les ayuda a estar tranquilos.
- Les ayuda a aprender mejor, usando el canal visual como punto fuerte en lugar del canal auditivo.
- Les ayuda a ser independientes de ayudas y a generalizar lo aprendido en nuevas situaciones y con gente nueva.
- Reduce problemas de conducta y enfrentamientos personales que pueden surgir por confusión y ansiedad.

La enseñanza estructurada está formada por cuatro componentes que se incorporan en cada programa educativo:

- 1) Estructura física del entorno
- 2) Agendas diarias
- 3) Sistemas de trabajo
- 4) Estructura e información visual

Todos los datos aportados anteriormente muestran el procedimiento que se lleva a cabo con cada niño autista para un adecuado desarrollo global en cuanto a las dificultades que presenta, pero concretamente en el programa Teacch un gran trabajo recae sobre el aprendizaje de la comunicación.

Dado a que este es el tema central, a continuación se muestra información acerca de cómo se trabaja esta enseñanza-aprendizaje acerca de la comunicación en niños autistas de bajo funcionamiento.

El programa Teacch en cuanto a la comunicación pretende ofrecer un método para evaluar enseñar habilidades comunicativas a niños autistas. Se propone principalmente una mejora en las habilidades comunicativas de los alumnos en todo tipo de contextos y que el lenguaje sea lo más funcional posible. Por ello como criterio de éxito quieren conseguir que el niño autista haga un uso espontáneo del lenguaje.

Asimismo, se contribuye también a la comprensión del lenguaje, es decir, que aprendan a interpretar mensajes verbales y no verbales.

Para poder abordar todas estas estrategias, elaboraron una serie de objetivos específico para la comunicación dentro del programa Teacch:

1. Mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos.
2. Desarrollar competencias comunicativas
3. Aumentar la flexibilidad con la que los alumnos son capaces de comunicarse.

La estructura y la forma del lenguaje que pretenden trabajar con los niños se abordan mediante la creación de sistemas individualizados de comunicación.

Estos sistemas de comunicación, para poder tener éxito, deben ser individualizados, tienen que tener sentido y ser flexibles y accesibles para todos los que trabajan con él.

Un sistema de comunicación consiste en una serie de claves visuales que elige el propio niño autista. Estas claves visuales deben estar organizadas en un tablero de comunicación en donde el niño encontrara aquella clave que representa lo que desea comunicar en ese momento al interlocutor.

Para que esto funcione, previamente se realiza una evaluación para obtener el nivel de comunicación que posee, así como para elegir la manera en que se va a comunicar (signos, objetos o imágenes).

Este tipo de metodología en cuanto a la comunicación debe ser visual, motivadora y significativa tanto para el niño como para familia y profesores, es decir, para todos los que trabajan con un sistema de comunicación.

2.3.2 Programa de comunicación total- habla signada de B.

Schaeffer

El programa de comunicación total fue creado por Benson Schaeffer et al. en 1980 para ayudar al desarrollo de las capacidades comunicativas de niños autistas. Este programa incluye dos componentes que lo diferencian de otros programas de intervención. Por un lado, el primer componente es el habla signada, el niño habla y hace signos de forma simultánea. Y por otro lado, el segundo componente es el de comunicación simultánea, empleo por parte de los adultos del código oral y de signos de forma simultánea.

El objetivo principal del programa de comunicación total es la enseñanza de funciones lingüísticas y no de un vocabulario predeterminado, diferenciándose así de otros sistemas alternativos de comunicación.

Una de las características del sistema se basa en el desarrollo global del niño y no solo se centra en enseñar signos sino que enseña una estrategia de interacción social en la que el niño aprende a dirigirse al adulto para conseguir algo deseado. Además, el

programa enfatiza el entrenamiento del lenguaje expresivo. Y se le da capacidad al niño de usar adecuadamente los signos para regular el mundo de las personas.

El programa de comunicación total va dirigido a niños no verbales y verbales con graves dificultades en el lenguaje y la comunicación. Además hay que enseñar al niño que el adulto es un receptor motivado, atendiendo sus iniciativas comunicativas. Partiendo de esta idea, el programa plantea dos tareas de enseñanza:

- Enseñanza de la topografía, es decir, del signo y sus componentes.
- Enseñanza de la función, es decir, enseñar a realizar una acción específica dirigida a una persona y con la intención de que éste le proporcione el objeto deseado.

Rebollo y Álvarez-Castellanos (1998) señalan que en el programa de comunicación total se plantean ocho pasos a seguir favoreciendo la espontaneidad para la enseñanza de signos:

- Enseñar al niño autista a expresar sus deseos de objetos.
- No dar énfasis a la imitación y al lenguaje receptivo.
- Usar la espera estructurada.
- Fomentar la autocorrección
- Evitar la asociación de la comunicación con el castigo. No castigar por errores en la comunicación.
- Proveer de información directa.
- Enseñar el habla signada utilizando la comunicación simultánea.

Además el programa plantea que hay que tener en cuenta que la enseñanza de signos se debe realizar en más de un lugar y situación, deben usarse diferentes tipos de materiales, usarse variedad de instrucciones verbales para una misma respuesta, no hay que dárselo todo hecho y se debe lograr que el niño aprenda a pedir.

El programa de comunicación total fue creado mediante una serie de fases para poder conseguir que los niños autistas se comuniquen. En la primera fase se enseña al niño dos tipos de tareas, aprendizaje de signos e iniciación verbal. Una vez que el niño

aprenda a signar espontáneamente el signo aprendido se pasa a enseñar el siguiente signo. Cuando nuevamente ocurre el éxito en este signo y antes de pasar a otro signo se le entrena a discriminar los dos anteriores. Mientras, el logopeda va enseñándole las palabras correspondientes a los signos adquiridos aunque anteriormente mientras se le enseñaba el signo ya se le decía la palabra correspondiente a la vez. Con el paso del tiempo, el niño va vocalizando a su signo palabras parecidas. Poco después, el niño establece su comunicación utilizando códigos signados y orales simultáneamente. Una vez que el habla signada se va fortaleciendo, se favorece en el niño la emisión de la palabra aislada, y él mismo va desvaneciéndose de los signos y utilizando habla espontánea.

2.3.3 Sistema de comunicación por intercambio de imágenes

PECS

El sistema de comunicación por intercambio de imágenes se creó debido a la dificultad que les ocasionaba a los profesionales a la hora de usar otros programas de comunicación, por eso decidieron elaborar uno propio, llamado PECS.

Bondy et al. (1985) señalaron PECS como un sistema de enseñanza único, aumentativo y alternativo que enseña a los niños y adultos con autismo y con otras deficiencias comunicativas a iniciarse en la comunicación.

Un elemento importante del PECS es que los niños son los que inician la interacción con el adulto, son ellos en primer lugar los que expresan sus necesidades a los adultos. En relación con esto, los niños aprenden que no tienen que depender de los adultos, que pueden tomar ellos la iniciativa en la interacción. Los niños autistas aprenden el PECS muy rápido, además de ser de fácil uso para los padres, terapeutas, etc. No necesita materiales complejos, ni involucra un equipo o personal cualificado costoso, ni entrenamiento para padres. Es un método sencillo y fácil. Asimismo, el PECS se puede usar dentro del aula, en casa o en otro tipo de contexto, por lo que de esta manera se consigue que los niños estén motivados por aprender el sistema porque pueden obtener lo que desean en cualquier contexto y sin depender de un adulto.

En primer lugar, el PECS comienza por encontrar objetos que el niño quiera /desea. Los objetos pueden ser de diferentes tipos como alimentos, juguetes, libros, etc. cualquier cosa que el niño busque. Después el adulto tiene que fijarse en los objetos que el niño desea y elaborar una imagen de ese objeto. Por ello, como objetivo del PECS es enseñar al niño a acercarse y dar una imagen de un objeto deseado a un adulto a cambio de dicho objeto. Con esto se consigue que el niño inicie un acto comunicativo para obtener un resultado concreto en un contexto social.

PECS fue elaborado con una serie de fases a completar las cuales permiten conseguir el objetivo de que los niños autistas lleguen a comunicarse. Estas fases son las siguientes:

- Fase 1: El intercambio físico

En esta primera fase el niño en cuanto vea un objeto que desee tendrá que coger la imagen del objeto y acercarse a dársela al terapeuta y dejarla en la mano de éste. Con esto, se consigue que el niño inicie un acto comunicativo para obtener un resultado concreto dentro de un contexto social. Además, en esta primera fase no habrá incitaciones verbales, será necesaria la presencia de dos terapeutas y el terapeuta tendrá que responder como si el niño hubiera hablado.

- Fase 2: Desarrollando la espontaneidad

La segunda fase tiene como objetivo que el niño irá a su tablero de comunicación, cogerá una imagen, irá a un adulto y la dejara en su mano. Para que esto suceda, anteriormente se ha tenido que crear el tablero de comunicación en donde aparezcan las imágenes de los objetos más deseados del niño pegadas con velcro. Al igual que en la primera fase, no habrá incitación verbal, además habrá que entrenar al niño con un grupo de fotografías y trabajar con varios terapeutas.

- Fase 3: Discriminación de fotografías

En la tercera fase, el niño solicitará los objetos deseados yendo al tablero de comunicación creado en la fase anterior, tendrá que seleccionar la fotografía apropiada y después irá al terapeuta a darle la fotografía. Para que ocurra todo este proceso, previamente el niño y el terapeuta estarán sentados en una mesa viéndose los dos mutuamente. Además, el terapeuta tendrá que tener disponibles

varias fotografías de objetos deseados o no deseados y los objetos correspondientes.

- Fase 4: Estructura de la oración

El niño debe solicitar objetos que estén presentes o no presentes usando una frase de varias palabras yendo al libro, el cual hemos tenido que preparar previamente en donde aparezcan frases del tipo “yo quiero”. El niño cogerá la frase, la llevará al tablero de comunicación y la pondrá allí, luego cogerá una

imagen de lo que desea y la colocará en el tablero de comunicación al lado de la frase que ha elegido anteriormente y de allí ira al terapeuta para señalarle lo que ha puesto.

- Fase 5: Respondiendo a “¿qué quieres?”

En esta fase el niño da un paso más en el proceso del programa PECS y ya está preparado para responder al a pregunta ¿qué quieres? Por tanto, el terapeuta tendrá preparado el tablero de comunicación donde aparece la frase yo quiero y las imágenes de diferentes objetos. A continuación, el terapeuta señala la frase yo quiero y le dice al niño: ¿qué quieres? Y el resultado esperado es que el niño tome la imagen de la frase “yo quiero” y completar el intercambio.

- Fase 6: Respuesta y comentario espontáneo

En esta última fase, el niño responde apropiadamente a las preguntas ¿qué quieres?, ¿qué ves?, ¿qué tienes? y a otras preguntas similares. Para ello el terapeuta tiene que tener preparado el tablero de comunicación con la imagen “yo quiero”, la de “yo veo” y la de “yo tengo”.

Con las seis fases expuestas anteriormente se llegaría a conseguir el objetivo propuesto por el programa de sistema de comunicación por intercambio de imágenes de iniciar a los niños autistas en la comunicación.

Una vez que se ha analizado el funcionamiento de los programas TEACCH, Comunicación total y PECS, hay que ir más allá de la parte teórica, por lo tanto como última parte del trabajo sobre *“Análisis de los programas TEACCH, PECS y Comunicación Total para una adecuada intervención comunicativa en niños autistas”*, va a tratar acerca de llevar esa parte teórica a la práctica, mediante entrevistas con tres

colegios de educación especial de Zaragoza (Rincón de Goya, Jean Piaget y San Martín de Porres), los cuales tienen en sus aulas niños con trastornos de espectro autista y en donde se trabaja con alguno de los tres programas de comunicación expuestos previamente. Con esta última parte se llegará a la conclusión de qué forma es más adecuada trabajar la comunicación con niños autistas según los expertos entrevistados.

3. Análisis sobre opiniones de expertos en el tema

La idea para este último apartado es mostrar a través de entrevistas a tres colegios de educación especial de Zaragoza cual es la metodología más adecuada para enseñar habilidades comunicativas a niños autistas y así pues poder llegar a la conclusión de qué formas de trabajo son las más idóneas

Aunque la intención era conocer la opinión de expertos acerca de los programas de comunicación que se usan en sus colegios con los niños autistas, no se ha podido llevar a cabo debido a la falta de disponibilidad por parte de los profesores para concertar una entrevista, aun así a continuación describiré cada uno de los tres colegios explicando qué método usan en cada uno de ellos ya que a lo largo de la carrera he podido visitar alguno de esos colegios, más concretamente San Martín de Porres. Finalmente se hará una valoración sobre qué metodología es la más aplicada en los centros.

3.1 Colegio Jean Piaget

El colegio de educación especial Jean Piaget cuenta con una gran variedad de alumnos que presentan necesidades educativas especiales las cuales están asociadas a discapacidad física, intelectual y/o sensorial, por lo que la intensidad de los apoyos que requieren varía entre generalizado y limitado.

Hay alumnos con trastornos de espectro autista, discapacidad motora y sordoceguera, no son personas solo con necesidades especiales, son niños con fortalezas y talentos, inquietudes y deseos y con una característica común: son únicos e irrepetibles. Con este lema se presenta a los niños del colegio Jean Piaget.

El objetivo que se propone el centro para ayudar a los niños que lo integran es *“ofrecer una respuesta educativa ajustada y de calidad a los alumnos con necesidades de apoyo generalizado y extenso”*.

A la hora de intervenir, el colegio presenta una serie de principios relacionados con el concepto de calidad de vida:

- Promover estrategias motivacionales positivas y planes de educación emocional.
- Ofrecer oportunidades para que los niños acepten responsabilidades y participen en la organización de sus vidas escolares y de la propia escuela.
- Plantear objetivos académicos claros y compartidos por todos los sectores implicados en la educación.
- Proporcionar una enseñanza intelectualmente estimulante, partiendo de las fortalezas de los niños.
- Educación personalizada, funcional y conectada con el entorno.
- Impulsar oportunidades de integración sociocomunitaria y participación.
- Comunicación máxima entre la escuela y la familia.
- Promover al máximo el bienestar físico de nuestros chicos.

Centrándonos en cómo trabajan la comunicación en el centro, la metodología empleada se deduce que es mediante el programa Teacch, una enseñanza estructurada según datos obtenidos de su página web. En primer lugar, el colegio propone una serie de principios para trabajar la comunicación en los niños autistas, estos son:

- La comunicación como derecho: los sistemas de aumentativos y alternativos de comunicación son un derecho de la persona que los necesita, no una elección del profesional que los apoya o del centro que los acoge.
- Principio de participación: todos los niños con discapacidades severas, pueden adquirir muchas habilidades que les permitirán ser funcionales, al menos en parte, en una amplia variedad de actividades dentro y fuera de la escuela.

Principio de habilitación: no sólo hay que intervenir en la persona, es preciso diseñar entornos promotores de comunicación, entornos aumentativos, tanto en el centro escolar como en los entornos naturales. Para su creación es necesario coordinar todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, así como contar con un amplio abanico

de tecnologías de ayuda, capaz de adaptarse a las variadas características de nuestro alumnado.

El colegio Jean Piaget usa una metodología específica para trabajar la comunicación con cada uno de los niños autistas, en primer lugar, cualquier objetivo que se plantean para trabajar con el niño va acorde a su edad tanto cronológica como mental, así como a sus necesidades, no solamente teniendo en cuenta las del niño sino también a la familia, ya que además quieren que se trabaje en casa lo que se trabaja en el colegio. Por tanto, tiene que haber un carácter funcional. En segundo lugar, el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser motivador para el niño, se basan en los gustos e intereses personales de cada niño. En tercer lugar, evitar el aprendizaje por ensayo/error, uso de los gestos para comunicarse siempre que sea necesario y uso de la modalidad visual.

Estos son algunos de los aspectos que se trabajan en el colegio Jean Piaget según se desprende en los datos proporcionados por la página web del centro.

3.2 Colegio Rincón de Goya

El colegio público de educación especial Rincón de Goya está formado por un alumnado muy diverso, en cuanto a capacidades y competencias, por lo que, la enseñanza se adapta a la individualidad y personalidad de cada uno. Todos los alumnos del centro tienen discapacidad intelectual y el 64% de ellos presentan plurideficiencias asociadas, fundamentalmente discapacidades motoras y/o sensoriales y en algunos alumnos Trastornos Generalizados del Desarrollo.

El objetivo que se propone el colegio para todos los niños independientemente de sus capacidades y necesidades es *“Favorecer el desarrollo integral del alumno, tanto de sus capacidades físicas como afectivas, intelectuales, artísticas, sociales y de salud, dentro de un ambiente lo más “normalizado” posible, en definitiva, trabajar para conseguir COMPETENCIAS BÁSICAS en el alumno, que desarrollen al máximo su AUTONOMÍA PERSONAL, lo que favorecerá la integración social y ocupacional, así como, una mayor CALIDAD DE VIDA”*.

Además, el centro diseña metodologías que marcan el proceso de enseñanza aprendizaje basadas en una serie de principios como son: funcionalidad, actividad, socialización, motivación, aprendizaje significativo y globalización.

El centro también pretende establecer vínculos de relación interpersonal progresivamente más amplios, disfrutando de la compañía de los otros y aceptando y conociendo en la medida de lo posible las normas y modos de comportamiento social de los grupos y fomentar la participación de los alumnos en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta.

Debido a que el trabajo trata sobre la comunicación en niños autistas, solo me centrare en explicar de qué manera trabajan los maestros para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños autistas.

En primer lugar, el colegio se plantea un objetivo para el desarrollo de la comunicación, el cual es *“desarrollo y adquisición tanto de los prerrequisitos al lenguaje oral, como de la comunicación oral comprensiva y, expresiva; así como favorecer todo tipo de comunicación alternativa y/o aumentativa”*.

El método de trabajo que aplican con los niños en el colegio es a través de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación mediante tableros de comunicación utilizando símbolos estandarizados consistentes en dibujos esquemáticos (pictogramas), concretamente, sistema pictográfico por imágenes conocido como SPC, aun así desconozco si emplean otro tipo de programa para trabajar la comunicación.

Los niños poseen tableros de comunicación con el que pueden mantener conversaciones con las demás personas. Dicho tablero ha sido previamente elaborado por los profesores del centro teniendo en cuenta las características y necesidades del alumno. Con los tableros no quieren que sea un libro en donde tengan que memorizar las palabras sino que sea funcional, que les sirva para comunicarse y transmitir lo que desean.

3.3 Colegio San Martín de Porres

El colegio San Martín de Porres es un centro privado concertado perteneciente a Atades y atiende a alumnos con discapacidad intelectual, plurideficiencias y trastorno generalizado del desarrollo (TGD). Los niños y jóvenes del colegio tienen entre 3 y 18 años, coincidiendo con la escolarización obligatoria. Además se amplía el proceso educativo hasta los 21 años, gracias a los programas de transición a la vida adulta.

En el colegio valoran el análisis individual de las potencialidades de cada niño y atienden constantemente a las familias, proporcionándoles información, orientación y asesoramiento, además de una serie de vías de acceso adecuadas a los recursos imprescindibles para hacer frente a sus necesidades.

Hace dos años tuve la oportunidad de conocer el centro en persona y aunque ahora no he tenido la ocasión de concertar una entrevista con el centro, muestro a continuación algunas de las estrategias que emplea el colegio para enseñar la comunicación a los alumnos TEA que lo integran.

En el centro San Martín de Porres, trabajan la comunicación con los niños autistas mediante el programa Teacch, es decir, se basan en una enseñanza estructurada. Establecen una serie de principios para una mejor actuación con el alumnado, entre ellos, en primer lugar es considerar a los padres como pieza fundamental en la intervención. No solamente educan a los niños, sino también a los padres para que ellos mismos pueden trabajar también con su hijo/a. En segundo lugar, trabajan desde los puntos fuertes e intereses del alumno para que el aprendizaje sea funcional. En tercer lugar, ayudan a los niños a comprender el significado del mundo sin asumir una comprensión automática y además estructurar el entorno que rodea al niño. Estos son alguno de los principios que nos explicaron en el colegio San Martín.

Dentro del programa Teacch existen una serie de componentes para trabajar con los niños autistas, éstos son utilizados en el centro para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay una estructura física y organización del entorno para que el aula sea más interesante, clara y manejable para los niños. La manera en que estructuran cada aula

tiene en cuenta los estilos de aprendizaje, las necesidades y peculiaridades sensoriales de cada alumno.

En cada aula existen agendas diarias individualizadas para cada niño, las cuales logran reducir la ansiedad ayudando a los niños a organizarse, comprender y anticipar sus actividades diarias. En San Martín, realizan las agendas con fotografías o pictogramas, e incluso en alguna ocasión con carteles formado por letras, depende del nivel de desarrollo del niño. En el aula que pude ver, eran niños pequeños y por tanto usaban pictogramas en donde había una secuencia de lo que se iba a realizar por la mañana y por la tarde para que así la niña supiera en cada momento lo que iba a pasar.

Como una de las características de los autistas es que no saben afrontar cambios inesperados, también trabajan mediante sistemas de trabajo que les ayudan a organizar cada una de las actividades en las que se ven envueltos. Al igual que en las agendas, se representan mediante pictogramas o letras, dependiendo del nivel de comprensión de cada alumno. En los sistemas de trabajo aparece la actividad que tiene que realizar, qué cantidad de trabajo tiene, cómo pueden saber que están avanzando en la actividad y qué ocurrirá cuando haya acabado la actividad.

Por último, el cuarto componente que trabajan en el colegio San Martín es la estructura e información visual ya que cada tarea debe ser visualmente organizada y estructurada para minimizar la ansiedad e incrementar al máximo la claridad, comprensión e intereses.

Además, en cuanto al lenguaje, siguiendo la metodología del programa Teacch, emplean sistemas de comunicación en donde cada alumno tiene su propio tablero de comunicación para poder expresar sentimientos, deseos o intereses.

La creación de los tableros de comunicación tienen en cuenta las características y necesidades del alumnado, son individualizados. Se crean acorde a su nivel en competencia lingüística y comunicativa. Por tanto, dependiendo del nivel en el desarrollo comunicativo en el tablero de comunicación habrá objetos, imágenes o signos, las cuales habrán sido elegidas previamente por el propio niño.

Todos los aspectos descritos anteriormente son las estrategias que emplean en el colegio San Martín teniendo en cuenta el programa Teacch.

Una vez expuestos la forma de trabajar de los tres colegios, lo más resultante es que se trabaje mediante una enseñanza estructurada, ya que si se organiza de una manera adecuada el aula según las necesidades del niño, los estilos y procesos de enseñanza que se utilicen serán más fáciles de adquirir para los alumnos. Además, utilizando la enseñanza estructurada se tiene en cuenta las habilidades, dificultades e intereses de las personas con autismo. Se tiene en cuenta en todo momento a la familia, ya que se considera pieza fundamental en el proceso de desarrollo de estos niños.

En cuanto al trabajo de la comunicación, lo más resultante es que se trabaje mediante un lenguaje lo más funcional posible, que cada niño tenga un sistema de comunicación acorde a sus características y necesidades, para que le resulte más cómodo poder iniciar un intercambio de información, aunque no sea verbal. Que se trabaje desde los puntos fuertes e intereses del niño, para que el programa se amolde a las características del niño y no que el niño se amolde al programa. Además, utilizando sistemas de comunicación funcionales dentro de una enseñanza estructurada, se ayuda a controlar el entorno, reducir la ansiedad y permite el aprendizaje y la realización de la persona con autismo.

Conclusiones

En el presente trabajo, se ha tratado de establecer unas líneas descriptivas del trastorno de espectro autista, centrándome en el déficit en comunicación que estos niños poseen. En cuanto a la comunicación, la atención ha recaído precisamente en una caracterización de tres de los programas para intervenir en este déficit que existen en la actualidad.

Ya que la gran mayoría de los que padecen trastornos de espectro autista tienen asociado un nivel cognitivo bajo, se ha centrado el estudio en aquellas características comunicativas que poseen los niños autistas de bajo funcionamiento. De este modo,

argumentando el tipo de déficits que poseen los niños autistas en el lenguaje, se ha tratado de relacionar las alteraciones que tienen con la manera que existe hoy en día para poder tratarlas, es decir, mediante programas de comunicación. Siendo esto así, se podría concluir que debido a la gran dificultad que poseen los niños autistas para el desarrollo de la comunicación, es necesaria la creación de distintos métodos para una adecuada intervención comunicativa.

Este trabajo intenta, asimismo, plasmar la metodología que se emplea en distintos colegios de educación especial de Zaragoza, relacionándolo al mismo tiempo con los programas que se han expuesto previamente.

Con esta idea, se llega a la conclusión de que para trabajar la comunicación con niños autistas, independientemente del programa que se esté utilizando, hay que tener en cuenta una serie de características: que sea funcional el lenguaje que se le enseña, que se tenga en cuenta las características del niño así como sus necesidades y por último, que sea flexible y motivador para el niño.

Bibliografía

Adrew, S. & Bondy, Ph.D. (n.d.). *Sistema de comunicación por intercambio de imágenes PECS (picture Exchange communication system)*. [En línea].

Disponible en: http://www.angel-man.com/premisas_basicas_del_sistema_P ECS.htm. [2014, 21 de mayo].

American Psychiatric Association (APA) (2000/2002). *DSM-IV TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado. Barcelona: Masson.

Artigas-Pallarés, J. & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista asociación especial neuropsiquiatría*, 32, 567-587.

Belinchón, M. (2001). *Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la comunidad de Madrid*. Obra social Caja Madrid.

-
- Colegio de educación especial Jean Piaget.* (n.d.). [En línea]. Disponible en: <http://www.ceejeanpiaget.educa.aragon.es/>. [2014, 15 de mayo].
- Colegio de educación especial San Martín de Porres.* (n.d.). [En línea]. Disponible en: http://www.atades.com/que-es-atades/los-centros/colegio-de-educacion-especial-san-martin-de-porres/#.U42c-XJ_vKM. [2014, 15 de mayo].
- Colegio público de educación especial Rincón de Goya.* (n.d.). [En línea]. Disponible en: <http://c-e-e-rincon-de-goya-zaragoza.es/centro/descripci%C3%B3n/>. [2014, 15 de mayo].
- El método Teacch.* (n.d.). [En línea]. Disponible en: http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/7fbaf702-85c4-4f8b-a7c7-1c60caaffde0/resumenTEACCH.pdf. [2014, 21 de mayo].
- Gándera, C. (2007). *Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. Logopedia, Foniatría y Audiología* [en línea], No. 4, 173-186. Disponible en: <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2012/05/03-Ppios-y-estrategias.pdf>. [2014, 21 de mayo].
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A.-Coll, C.-Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza Editorial. Cap. 12.
- Molina, S. (1994). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Marfil. Cap. 13.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Asociación de Autismo de Ávila.
- Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto. Masson. Barcelona. Cap. 10.

- Rebollo, A. & Alvarez- Castellanos, ML. (1998, septiembre). *Programa de comunicación Total-Habla signada de B. Schaeffer*. Ponencia presentada en el II seminario Regional de Atención a las Necesidades Educativas Especiales, “Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación”, Murcia, España.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rivière, A. y Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. APNA. Madrid.
- Tordera, JC. (2007). *Trastorno de espectro autista: delimitación lingüística*. Universidad católica de Valencia.
- Tortosa, F. (2004). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos de espectro autista*. Centro de profesores y recursos Murcia 1.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos: una guía para la familia*. Paidós ibérica. Barcelona.

