

**MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL  
LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS**

**CURSO ACADÉMICO 2016-2017**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**Programa de Estimulación del  
lenguaje para un caso concreto  
de T.E.A.**

**Nagore Martín Martín**

**25 de septiembre de 2017**

**Director: José Domingo Dueñas**


**En Huesca, a 25 de Septiembre de 2017**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

## **Declaración de autoría**

*Declaro que he redactado el trabajo “Programa de Estimulación del Lenguaje para un caso concreto de T.E.A.” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2016-2017 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

Firma

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and a horizontal line extending to the left.

25 de septiembre de 2017

## ÍNDICE

<b>1. Resumen, palabras clave.....</b>	<b>Página 3</b>
<b>2. Introducción</b>	
<b>2.1. Objetivos generales de la investigación.....</b>	<b>Página 5</b>
<b>2.2. ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista (TEA)? Antecedentes teóricos y actuales.....</b>	<b>Páginas 6-7</b>
<b>2.3. Desarrollo del lenguaje normalizado y en niños con TEA. Comparativa entre ambos.....</b>	<b>Páginas 7-13</b>
<b>2.4. Intervención lingüística en niños con TEA.....</b>	<b>Páginas 13-20</b>
<b>3. Descripción del caso objeto de estudio.</b>	
<b>3.1. Supuesto práctico: El caso de Lucas.....</b>	<b>Páginas 20-22</b>
<b>3.2. Análisis de datos.....</b>	<b>Páginas 22-28</b>
<b>3.2.1. Evaluación del nivel del habla y del lenguaje.....</b>	<b>Páginas 22-27</b>
<b>3.2.2. Informe logopédico del objeto de estudio.....</b>	<b>Páginas 27-28</b>
<b>4. Propuesta de la programación: Programa de estimulación del lenguaje centrado en el caso de Lucas.</b>	
<b>4.1. Justificación.....</b>	<b>Página 29</b>
<b>4.2. Objetivos específicos de la intervención.....</b>	<b>Página 30</b>
<b>4.3. Método.....</b>	<b>Páginas 30-38</b>
<b>4.3.1 Participantes.....</b>	<b>Páginas 30-31</b>
<b>4.3.2 Diseño e instrumentos.....</b>	<b>Páginas 31-32</b>
<b>4.3.3 Procedimiento.....</b>	<b>Páginas 32-38</b>
<b>4.4. Sistema de evaluación.....</b>	<b>Páginas 38-39</b>
<b>4.5. Resultados.....</b>	<b>Páginas 39-41</b>
<b>4.6. Discusión.....</b>	<b>Páginas 41-43</b>
<b>4.7. Limitaciones de investigación y nuevas perspectivas de trabajo.....</b>	<b>Páginas 43-44</b>
<b>5. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>Páginas 45-47</b>
<b>6. Anexos.....</b>	<b>Páginas 48-76</b>

## **1. Resumen, palabras clave.**

El presente estudio se presenta con el objetivo de observar y estudiar la evolución del lenguaje o expresión oral de un niño con Trastorno del Espectro del Autismo. Para ello, se ha evaluado de manera inicial el modo de comunicarse del niño, a través de distintos instrumentos estandarizados y no estandarizados para posteriormente, diseñar un programa de estimulación del lenguaje oral centrado en el mismo.

Los resultados de dicha intervención, muestran que el niño ha generalizado el uso del lenguaje oral a distintas situaciones trabajadas en el programa, es decir, ha sido capaz de anticipar una estructura comunicativa y utilizarla siguiendo el esquema *sujeto-verbo-complemento* en una determinada situación para conseguir un propósito determinado.

Por tanto, se constata que el lenguaje del niño ha experimentado un desarrollo progresivo y se ha vuelto funcional para distintas situaciones, permitiéndole de esa manera utilizar las estructuras trabajadas en otras situaciones similares.

Palabras clave: Autismo, lenguaje oral, intervención.

### **Abstract:**

The present study it shows itself with the purpose to observe and study the evolution of the language or oral expressions of a child with the "autism spectrum disorder". To do this, the way the child communicates has been evaluated previously, through different standardised methods (tools) and also not standardised ones to, lately, design a stimulation program of the oral language focused on him.

The result of this intervention shows that the child has generalised the oral language on different situations previously prepared in the program, it means, he has been able to create a communicative structure and use it following the scheme "subject-verb-complement" in a concrete situation to get a particular purpose.

Therefore, it is note that the child's language has undergone a progressive development and it became functional to different situations, allowing him to use the structures previously prepared in other similar situations.

Key words: Autism, oral language, intervention.

## **2. Introducción**

El T.E.A. es un trastorno que en los últimos años ha experimentado un aumento en su número. De hecho, los estudios de prevalencia han ido situando progresivamente a los T.E.A. como uno de los trastornos del desarrollo más frecuentes en la población. El primer estudio epidemiológico sobre la prevalencia del autismo fue realizado por Lotter (1996), el cual arrojó unos datos que situaban la prevalencia del autismo en 4,1/10.000. Nuevos estudios realizados años más adelante estiman que la prevalencia del trastorno autista se eleva a 22/10.000 (Fombonne, Quirke y Hagen, 2011). En general, los estudios muestran una progresiva tendencia al aumento en la prevalencia de los TEA, incluso a veces empleándose el término epidemia.

Esta tendencia de aumento y las causas todavía en actual investigación acerca de este trastorno fue el desencadenante principal por el cual empecé a ocuparme de este asunto como mi verdadera pasión. Además de todo esto, mi experiencia durante las prácticas escolares realizadas en mi trayectoria estudiantil y la posibilidad de poder trabajar con niños con T.E.A. han propiciado el hecho de llevar a cabo esta investigación e intervención.

Las últimas prácticas realizadas en el Máster en estudios avanzados sobre el lenguaje, la comunicación y sus patologías han constituido la pieza fundamental gracias a la cual he podido desarrollar mi intervención. Durante mi estancia como alumna de prácticas, pude observar que el lenguaje de este niño (Lucas) presentaba principalmente carencias en el componente de expresión oral, es decir, el niño poseía una forma de comunicación oral, pero con escasez funcional.

Todo esto me dio la idea de aplicar un programa de estimulación del lenguaje oral para este niño, con el fin de observar los resultados tras la intervención. Con estos resultados, pretendo posteriormente generalizar los aprendizajes de este niño, con el fin de que el niño pueda seguir desarrollando las habilidades de expresión oral dentro y fuera del aula. Con un correcto desarrollo del lenguaje oral, se favorecerá, por tanto, un lenguaje funcional para el niño y la comunicación entre el niño y la familia, así como dentro del contexto en el que el niño se desenvuelva.

## **2.1. Objetivos generales de la investigación.**

Antes de comenzar con la propuesta teórica y marco de intervención posterior, me gustaría, dentro de este apartado, concretar los presupuestos de los que he partido para el posterior desarrollo de la investigación, así como las preguntas que se plantean a partir de esos presupuestos. Por último, se plantearán los objetivos en líneas generales de la intervención o investigación.

Parece evidente que los niños con Trastorno del Espectro Autista requieren una estimulación lingüística y comunicativa específica y ajustada a sus necesidades. Esto es así porque una de las áreas principales afectadas en estos niños está relacionada con la comunicación y el lenguaje, según se concreta en los diagnósticos del DSM-IV (*Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders*) y del CIE-10 (Clasificación Internacional de enfermedades, décima versión).

Partiendo de este presupuesto, se han planteado una serie de preguntas a lo largo de este trabajo: ¿Podría una intervención a corto plazo sobre la estimulación del lenguaje reflejarse en el desarrollo del niño?, ¿Se pueden concretar pautas de mejora para casos semejantes a raíz de esta intervención?, ¿Es posible generalizar la intervención a casos similares?, ¿Es posible generalizar los aprendizajes adquiridos a otros contextos de desarrollo del niño?,...

A raíz de estas preguntas que se plantean, se proponen los siguientes objetivos generales de intervención:

- Evaluar el nivel de lenguaje del niño a través de instrumentos estandarizados y no estandarizados.
- Establecer un plan de intervención adecuado para el caso objeto de estudio, que se centre en los niveles léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático del lenguaje.
- Constatar en qué medida esta intervención contribuye a mejorar el desarrollo lingüístico y comunicativo del niño.
- Generalizar los aprendizajes adquiridos a otros contextos de desarrollo.

Así pues, después de haber establecido de manera inicial las líneas generales de mi intervención, doy paso a la primera parte del proyecto, donde se presentan los fundamentos teóricos sobre los que me he basado a la hora de elaborar el proyecto sobre Trastorno del Espectro del Autismo.

## 2.2. ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista (TEA)? Antecedentes teóricos y actuales.

La definición de autismo ha pasado por numerosos cambios hasta denominarse como se conoce actualmente: Trastorno del Espectro Autista.

Primeramente, el término “autismo” fue introducido por el psiquiatra suizo Eugene Bleuler en 1906 para describir una de las características de los pacientes esquizofrénicos, los cuales mostraban una alteración del pensamiento que les llevaba a relacionar sucesos del entorno a “sí mismos” (autismo, de “auto”: sumido en sí mismo). Esto quiere decir que estas personas son incapaces de ver más allá de su propio comportamiento, y de relacionar lo que ocurre en el entorno a sí mismos, sin tener en cuenta a otras personas u otros comportamientos.

Posteriormente, el doctor Leo Kanner (1943) utilizó el término trastorno autista para referirse a ellos, definiéndolo como *“una incapacidad para establecer relaciones”*. Leo Kanner (cit. por Frontera, M., 2004) definió el autismo por primera vez con una serie de características, lo que llevo a definir al “autismo” como un *“síndrome o conjunto de síntomas y conductas, que se dan al comienzo de la vida, y que afectan de manera profunda a las competencias socioemocionales, cognitivo, sociales y comunicativas del desarrollo humano normal”* (Kanner, 1943, Frontera, M. *Seminario de autismo y T.G.D.*, 2003).

Seguidamente, aparece el término *“continuum autista”*, acuñado por la autora Lorna Wing (1979), concepto que sirve para integrar en un mismo bloque las *variaciones de grado* presentes en un sistema. Nueve años más tarde, Lorna Wing (1988), introdujo el concepto de la “Triada de Wing”, que definía el espectro autista como un trastorno que abarcaba tres deficiencias: en la interacción social, comunicación y en el uso de la imaginación.

Rutter (1984), en una revisión de las características y definiciones, definió autismo como *“síndrome de conducta”*. Destacó tres grandes grupos de síntomas que se observan en la mayoría de los niños diagnosticados como autistas:

- Incapacidad profunda para establecer relaciones sociales.
- Alteraciones del lenguaje y pautas paralingüísticas.

- Conductas ritualistas y compulsivas.

Pero la aportación de Ángel Rivière (1997), mediante el inventario del espectro autista (IDEA), fue sin duda la pieza clave en el desarrollo del concepto del autismo. Ángel Rivière desarrolló con mayor profundidad la conceptualización del autismo como un “continuo” en varias dimensiones y no como una categoría única, considerando el autismo de este modo como un espectro.

Rivière (1997) estableció, partiendo de la triada de Wing, el “Inventario del Espectro Autista” (IDEA), donde se establecen doce dimensiones del desarrollo que consideraba siempre alteradas en los TEA más profundos, que a su vez se agrupan en cuatro escalas que definen el grado de afectación de cada dimensión. Gracias al IDEA, es posible trazar un perfil para conocer cuáles son las áreas más afectadas y mejor conservadas en una persona, y así, elaborar un plan de intervención individualizado.

Por último, cabe destacar el cambio en las perspectivas del manual DSM (*Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders*). Dentro del DSM-IV, el autismo estaba clasificado como un “Trastorno generalizado del desarrollo” (TGD), concepto que fue introducido por el DSM-III-R. En cambio, con el DSM 5 se produce un cambio y se introduce el término “*Trastorno del espectro del autismo*”, por el cual se conoce hoy en día.

### **2.3. Desarrollo del lenguaje normalizado y en niños con TEA. Comparativa entre ambos.**

En primer lugar, es preciso que se introduzca el concepto de lenguaje, con el fin de mejorar la comprensión de este apartado. Para Lahey (1988), el lenguaje es “*el conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional de señales arbitrarias de comunicación*”. En cambio, siguiendo a Owens (2003), es “*un código compartido socialmente o sistema convencional para la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan la combinación de estos símbolos*”. Si tenemos en cuenta estas definiciones, el lenguaje es entendido como un sistema complejo, compuesto por unidades que tienen una organización interna de carácter formal y que permite relacionarse y actuar sobre el medio social mediante formas de conducta determinada.



Hay que tener en cuenta que, antes de pronunciar la primera palabra, los niños han de tener una serie de aptitudes, que se conocen como *precursores del lenguaje*, y que son imprescindibles durante los dos primeros años. Estas aptitudes se clasifican en aptitudes visuales (observación mutua, seguimiento visual), aptitudes auditivas (localización del sonido y atención al mismo), aptitudes motrices (imitación motriz de modelos, gestos y combinación de movimientos motores y sonidos), aptitudes pre-orales (imitación oral/verbal, imitación de sonidos del habla), aptitudes pragmáticas tempranas (signos de comunicación social) y aptitudes cognitivas (permanencia del objeto y conocimiento de causas y efectos). Nótese que las dificultades o desarrollo tardío de alguno de estos precursores (o varios) pueden indicar un problema asociado o un retraso en el desarrollo del lenguaje (como se muestra a continuación en el caso del T.E.A.).

Dado que este proyecto está centrado en los niveles léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmáticos del lenguaje, incidiré en la explicación de cómo se desarrollan éstos. Según Jorge Jiménez Rodríguez (2010), desde muy pequeños, en los niños se percibe la capacidad de expresar emociones, establecer contacto comunicativo, dar información y demandarla, etc. Durante el primer año de vida, los niños se inician en el desarrollo de la comprensión verbal antes de emitir sus primeras palabras (holofrases). Surgen las llamadas protopalabras, que se consideran transiciones entre producciones prelingüísticas y lingüísticas, y son de gran importancia. A partir de los 18 meses, las producciones se hacen cada vez más complejas. Alrededor de los 3 años, los niños pueden establecer un turno de palabra, y entre los 3-4 años van tomando conciencia de los aspectos sociales de una conversación, utilizando frases claras, bien construidas y adaptadas al oyente. A los 4 años, los niños ya son capaces de adoptar diversos registros al entorno comunicativo, social y a sus intereses, mientras que a los 5 años, ya pueden realizar narraciones breves.

En el caso de los niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), su evolución o desarrollo del lenguaje varía, dependiendo también del grado en el que se encuentren. En general, los niños con TEA muestran ciertas dificultades en la adquisición de las primeras etapas del lenguaje dentro del período crítico natural, es decir, no tienen adquiridos o preparados los *precursores del lenguaje* necesarios para el inicio del desarrollo del lenguaje. No obstante, la mayoría de los datos demuestran que los niños con TEA experimentan un desarrollo sustancial en la comunicación y lenguaje, con una

evolución a ritmo constante, pero que es mayor en los primeros años de edad, produciéndose posteriormente una regresión del mismo (véase a continuación).

Entre los 6-12 meses, los niños con TEA muestran una falta de orientación hacia la verbalización en general y hacia su propio nombre en particular (Volkmar, Chawarska y Klin, 2005). Mientras que en torno a los 9 meses los niños con desarrollo típico empiezan a producir gestos comunicativos intencionales, los niños con TEA muestran un menor uso de los mismos, y específicamente una ausencia de gestos comunicativos con función declarativa. De hecho, un estudio realizado por Rivière (2000) muestra que el 97% de las familias de niños con autismo indicaron la ausencia de protodeclarativos entre los 9 y 18 meses.

A partir de los 18 meses, los niños con desarrollo típico adquieren rápidamente un vocabulario rico y variado. Este aprendizaje de nuevas palabras se da de manera tan rápida que incluso se ha denominado como “explosión de vocabulario” para definirlo. En esta fase, los niños comienzan a emparejar las palabras con sus significados utilizando claves del entorno para ello. En relación a los niños con TEA, no parece que tengan esa habilidad a la hora de usar estas claves, lo que explica el lento crecimiento del vocabulario (Tager-Flushberg, Edelson y Luyster, 2011). En general, los niños que llegan a desarrollar capacidades verbales adquieren el vocabulario y las combinaciones de palabras a un ritmo lento y con frecuencia hablan poco hasta la edad escolar (Paul, 2007).

Por otra parte, alrededor de un 15-40% de los niños con TEA muestran una regresión durante el desarrollo del lenguaje que suele ocurrir sobre los 15-30 meses. De hecho, aproximadamente un tercio de los padres de niños con TEA informan que sus hijos han experimentado esta regresión en el desarrollo comunicativo, es decir, han perdido en momentos tempranos capacidades comunicativas y/o lingüísticas que ya habían adquirido (Rapin, 2006). Las conductas con mayor frecuencia de pérdida son: la palabra-frase y responder al propio nombre. Esta regresión suele estar asociada al deterioro en otras áreas, como dejar de prestar atención al entorno, imitación espontánea o sonrisa social (Kumar *et al.*, 2013). Entre un 40% y un 50% de los niños con TEA nunca desarrollan la capacidad de hablar más allá del uso de unas cuantas palabras (Rhea, 2007).

En lo que se refiere al componente pragmático, en aquellas personas que sí llegan a adquirir el lenguaje verbal se observan limitaciones en su uso, con una predominancia de

las formas imperativas sobre las declarativas, así como limitaciones en las competencias de conversación y discurso (Rivière, 1997). Sobre todo, se trata de dificultades que implican manejar temas o informaciones del diálogo y ajustarse a las necesidades del interlocutor, lo que impide una reciprocidad con el mismo. Suelen hablar de manera repetitiva y añadiendo detalles irrelevantes o inapropiados a la conversación.

En general, la mitad de la población con TEA (50 % de los casos), no desarrolla un lenguaje funcional, y la mayoría de conductas comunicativas que producen se tratan de modalidades de carácter no verbal poco elaboradas, con un repertorio restringido de conductas instrumentales.

Paralelamente a este retraso en la adquisición del lenguaje, se encuentran además algunos usos del lenguaje que son específicos de los TEA:

- Lenguaje ecolálico: Repetición del lenguaje de otros, incluso hay niños con TEA que llegan a repetir literalmente diálogos de películas o series de televisión. Como señala Belinchon (2001), la ecolalia muestra las dificultades de las personas con autismo de separarse de los modelos lingüísticos escuchados previamente. Por tanto, la ecolalia es un signo de dificultad para las personas con TEA para expresar intenciones a través de un lenguaje espontáneo.
- Inversión pronominal: Usan la segunda o tercera persona para referirse a uno mismo. Esto no es específico del autismo, pero aparece con mayor frecuencia que en cualquier otra población.
- Uso de “neologismos”, es decir, el uso de palabras con significados especiales también aparece con frecuencia en personas con TEA (Tager-Flushberg, Edelson y Luyster, 2011).
- Uso de la prosodia, es decir, de los patrones de entonación del habla. El habla de las personas con TEA resulta extraña o “robótica” dado a un ineficaz manejo de los patrones y entonación.

Además, las personas con TEA presentan dificultades en la comprensión verbal, manifestándose de manera muy variable a lo largo de todo el espectro. Rivière (1997) clasifica estas dificultades en un continuo que va de mayor a menor dificultad. En un

primer nivel (mayor dificultad), están aquellos niños o adultos que ignoran el lenguaje (no responden a órdenes o llamadas). En un segundo nivel, Rivière (1997) sitúa a personas que son capaces de asociar algunos enunciados verbales con conductas propias (son capaces de seguir órdenes sencillas). El tercer nivel implica capacidad de procesamiento psicolingüístico, es decir, en este nivel las personas son capaces de analizar de manera estructural los enunciados. Por último, el nivel cuarto, se incluyen aquellas personas que son capaces de comprender el discurso y mantener conversaciones, pero incapaces de entender los usos no literales del lenguaje (como las bromas o ironías).

A continuación, se muestra una tabla comparativa que aclara las diferencias entre el desarrollo normal del lenguaje y niños con TEA (Rivière, 2000, 28-29).

Tabla 1. *Lenguaje y comunicación en el desarrollo normal y fases tempranas del autismo* (Extraído y adaptado de Rivière, 2000).

<i>Edad (meses)</i>	<i>Desarrollo normal</i>	<i>Desarrollo TEA</i>
2	- Gorgéo. Sonidos vocálicos	-
6	- “Conversaciones vocales” - Primeros sonidos consonánticos	- Llanto difícil de explicar
8	- Balbuceo con variaciones de entonación (incluso en tono interrogativo) - Gestos que indican objetos (señalar, mirar) - Balbuceos con sílabas repetitivas ( <i>ba-ba, ma-ma-ma</i> )	- Balbuceo raro o difícil de interpretar. - No imitan gestos, expresiones o sonidos.
12	- Primeras palabras - Lenguaje entonado a oración - Juego con vocales - Lenguaje usado sobre todo para comentar - Uso de gestos y vocalizaciones para obtener atención, mostrar objetos y hacer preguntas	- Aparecen las primeras palabras pero sin sentido comunicativo -

Programa de estimulación del lenguaje para un caso concreto de T.E.A.

18	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario de 3 a 50 palabras</li> <li>- Primeras oraciones</li> <li>- ·”Sobreextensión” del significado</li> <li>- Imitaciones de lenguaje</li> <li>- Lenguaje usado para comentar, pedir y obtener atención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llanto frecuente e inexplicable</li> </ul>
24	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se combinan de 3 a 5 palabras</li> <li>- Preguntas simples</li> <li>- Empleo de demostrativos</li> <li>- Se llaman por su nombre más que con el “yo”, aunque a veces aparece una inversión de pronombres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menos de 15 palabras (si las hay)</li> <li>- Se produce una pérdida de palabras</li> <li>- No desarrollan gestos</li> <li>- Limitación en gestos de señalar (si existen)</li> </ul>
36	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario de más de 1000 palabras</li> <li>- Dominio de morfemas gramaticales como los plurales o el pasado</li> <li>- Lenguaje empleado más frecuentemente para hablar de lo no presente</li> <li>- Realizan muchas preguntas para mantener interacción, no información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oraciones raras</li> <li>- Presencia de lenguaje ecológico (repetitivo) y poco creativo</li> <li>- Articulación pobre</li> <li>- La mayoría de los niños TEA a esta edad no tienen lenguaje</li> </ul>
48	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empleo de estructuras oracionales complejas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos combinan 2-3 palabras creativamente</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para mantener una conversación y añadir nueva información</li> <li>- Adaptan el lenguaje al interlocutor (por ejemplo: hablan de manera más simple a un niño de dos años)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persiste la ecolalia, aunque a veces se usa de manera creativa</li> <li>- Algunos realizan peticiones verbalmente</li> </ul>
60	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso adecuado de estructuras gramaticales complejas</li> <li>- Comprenden chistes, ironías y ambigüedades</li> <li>- Ajuste del lenguaje al papel del interlocutor</li> <li>- Juzgan oraciones como gramaticales o no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No comprenden ni expresan conceptos abstractos</li> <li>- No pueden conversar</li> <li>- Ecolalias</li> <li>- Preguntas escasas y repetitivas</li> <li>- Inversión pronominal</li> </ul>

*\*Nota. Ver Anexo 1 para conocer los trastornos del lenguaje expresivo y lenguaje receptivo característicos de los trastornos del espectro autista.*

#### **2.4. Intervención lingüística en niños con TEA**

En primer lugar, lo más beneficioso para estos niños es que su educación se realice en un aula ordinaria con una escolarización combinada, ya que de esta manera se podrán beneficiar de la interacción con otros niños. Así, el significado de aula se deriva de una comprensión compartida del contexto social, en el que todos los participantes necesitan conocer la cultura del aula. Powell (2000) enfatiza la importancia que ese significado tiene para los alumnos con TEA. No se debe olvidar que este tipo de niños pertenecen al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Esto se refleja en la LOMCE (2014) en el artículo 14 del Real Decreto 126/2014 de 28 de Febrero, en el que se habla del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que se aplicará a todo el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales (LOMCE, 2014).

En segundo lugar, la meta de la intervención logopédica en las personas con TEA, siempre ha de ser la de proporcionar habilidades funcionales de comunicación y lenguaje. Dada la extensa heterogeneidad entre este colectivo, hay que contemplarse múltiples objetivos. No obstante, existen ciertos objetivos que son principales a la hora de llevar a cabo una intervención con niños con TEA, y que se establecen según los momentos del desarrollo de la persona. Estos se reflejan en la tabla 2, a continuación:

Tabla 2. *Áreas de intervención en comunicación y lenguaje en las personas con autismo* (Extraído de Rodríguez, F. (2016). *Guía de intervención logopédica en los Trastornos del Espectro del Autismo*, p. 92. Cuadro 4.1).

***Áreas de intervención en comunicación y lenguaje  
en las personas con autismo***

- Establecimiento de una comunicación social.	- Atención conjunta - Petición de ayuda - Imitación
- Creación de un sistema de comunicación verbal.	- Oral o no oral, basado en signos manuales o gráficos (pictogramas). - Uso de dispositivos
- Desarrollo de un lenguaje funcional.	- Vocalizaciones no verbales. - Adecuación de la prosodia. - Léxico oral receptivo y expresivo, comprensión y utilización de frases, narración y conversación.

Por otra parte, basándome en dicha ley (LOMCE, 2014) y en el desarrollo y consecución de los objetivos de intervención logopédica para los niños con TEA (tabla 2), comentaré ciertas propuestas o técnicas de intervención eficaces para estos niños, y en las que me he apoyado para el desarrollo de mi plan de intervención:

**1º) Modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Comunication handicapped Childern*).**

Es un programa estatal de Carolina del Norte (EE.UU) destinado a ayudar a las personas con TEA y sus familias. Dentro del modelo TEACCH (Schopler y Mesibov,

1966), la característica esencial es que se basa en una Enseñanza Estructurada que trata de hacer corresponder las prácticas educativas con las diferentes formas en que las personas comprenden, piensan y aprenden. Además, dentro de esta educación estructurada, el modelo TEACCH aborda las dificultades receptivas y comunicación expresiva de los niños con TEA.

La Enseñanza Estructurada es un sistema para organizar el aula (o cualquier espacio, como el que también utilizaré en mi caso, una habitación) y hacer que los procesos y estilos de enseñanza estén orientados al autismo. Este tipo de enseñanza, aprovecha las capacidades visoespaciales de los niños con TEA para procesar la información tanto visual como auditiva. Es por ello por lo que su finalidad principal consiste en aumentar el grado de autonomía y el control sobre la conducta, al tener en cuenta las habilidades, necesidades e intereses de las personas con TEA y ajustar el entorno en consecuencia. Los materiales que se utilizan en este modelo son muy atractivos visualmente, con el fin de llamar la atención del niño y tengan una función motivadora para él.

La metodología que propone este método y de la cual parto a la hora de aplicar y desarrollar mi intervención se basa en:

Tabla 3. *Componentes de la Enseñanza Estructurada en el método TEACCH* (elaboración propia)

<i>Componentes</i>	<i>Descripción</i>
<u>Estructuración física</u>	La estructuración física y organización espacial hacen que el aula sea interesante, clara y accesible. La disposición física del aula o espacio donde se va a trabajar es un paso muy importante para garantizar que un programa esté adaptado según las necesidades del niño con TEA, ya que a la hora de planificar la disposición se tienen en cuenta las mismas. El espacio y estructuración del mismo permiten al niño anticipar las acciones y darle sentido a las actividades. Una información visual clara permite reducir la ansiedad y fomentar la autonomía, que es lo que se pretende. El desarrollo de áreas específicas para cada actividad concreta de aprendizaje, unos límites marcados y unos materiales que están a su alcance permiten que el niño sepa donde ha de dirigirse y les permite guardar a ellos mismos los materiales.



A la hora de planificar el espacio, se tiene en cuenta, además de los intereses y capacidades del niño, su edad. En el caso de mi intervención, el espacio estará dotado de un área para jugar, para el trabajo independiente e individual, para tomar almuerzo o merienda y, también se contará con el espacio de los servicios para enseñarle a utilizar correctamente el lavabo. Además, los materiales estarán marcados y dispuestos a su nivel de comprensión.

---

### Horarios

Los alumnos con TEA necesitan predictibilidad y claridad. Si esto se consigue, el niño responde con una conducta más tranquila y colaboradora, ya que los niños ya conocen lo que tienen que hacer. Por ello, el programa TEACCH se basa en la elaboración de horarios individualizados como forma de satisfacer esas necesidades. Por tanto, es preciso elaborar un horario que tenga sentido y que esté basado en las necesidades y habilidades del niño, para permitirle de esta manera moverse con autonomía por el aula o espacio sin necesidad de que sea el adulto quien le dirija.

Los formatos de horarios suelen ser escritos y en forma de calendarios y agendas. En mi caso, utilizaré pictogramas (PECS, véase a continuación en apartado SAAC y PECS). Por ejemplo, una imagen de un pupitre o una mesa, representará la hora del trabajo. Un puzzle, la hora de juego.

---

### Sistemas de trabajo

Los sistemas de trabajo son vitales para que los alumnos con TEA aprendan a trabajar sin la ayuda de un adulto. Ayuda a los niños a saber qué se espera de ellos en cada una de sus actividades. Estos sistemas, comunican cuatro tipos de información a los alumnos:

1. Qué trabajo deben hacer.
2. Cuánto trabajo.
3. Cómo saben que avanzan o han terminado.
4. Qué sucederá una vez finalizado el trabajo.

Un ejemplo de sistema de trabajo sería dentro del mismo horario o agenda visual colocar seguido de, por ejemplo, el pupitre (que indica el trabajo independiente del alumno) una letra, que indicará al niño que ese día se trabajará con letras (véase anexo 2)

---

Estructura e información visuales

---

Cada tarea ha de estar organizada y estructurada visualmente para reducir al mínimo la ansiedad y dar importancia a la claridad, comprensión e intereses. Para ello son necesario 3 componentes:

1. Claridad visual: El hecho de clarificar visualmente los componentes de una tarea mejora la capacidad de los alumnos con TEA para completar esas tareas minimizando la ansiedad. Por ejemplo, una forma de clarificar la zona de juego es marcándola con colores brillantes y vistosos (dibujos, formas grandes, etc.).
2. Organización visual: Implica la distribución y estabilidad de los materiales. Los niños con TEA suelen distraerse con facilidad y, por ello, es muy importante que los materiales estén cuidadosamente organizados. Además de organizar los materiales, también es preciso que los espacios grandes también estén divididos en espacios pequeños.
3. Instrucciones visuales: Proporcionan una información visual que explica a los niños lo que falta para realizar la tarea. Un ejemplo de instrucción visual, sería una representación visual de cómo hay que colocar los materiales o de cómo hay que llevar a cabo una actividad.

---

\*NOTA <sup>1</sup>

Todos estos aspectos del modelo TEACCH se tendrán en cuenta a la hora de aplicar y desarrollar la intervención con el objeto de estudio.

**2º) Sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación y PECS (Picture Exchange Communication System).**

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado y que tienen como objetivo aumentar y/o compensar las dificultades de comunicación y lenguaje de las personas con discapacidad.

---

<sup>1</sup> Datos extraídos de: Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: Uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.

Hay que dejar bien claro que la Comunicación Aumentativa y Alternativa no es de uso único, sino que es complementaria a la rehabilitación del habla natural. Este tipo de comunicación utiliza sistemas de símbolos (gráficos, gestuales) que están adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad. A menudo estos sistemas de símbolos se apoyan en productos de apoyo para la comunicación, como recursos tecnológicos (tablets u ordenadores).

Dentro de los sistemas de símbolos, se encuentran los PECS o Sistemas de Comunicación por Intercambio de Imágenes (Bondy y Frost, 1985). Este sistema comienza enseñando a un estudiante a intercambiar una imagen por un objeto que el instructor solicita, reforzando de esta manera la petición. La gran ventaja de los PECS, es que permite un desarrollo secuencial en el lenguaje. Así pues, facilita:

1. Enseñar a los alumnos a iniciarse en la comunicación, permitiendo que aprendan a intercambiar una imagen que contiene actividades que ellos desean hacer (fase 1).
2. Enseñar a persistir en la comunicación. Generalizan la habilidad anterior usándola en distintos espacios y con distintas personas (fase 2).
3. Aprendizaje de discriminación de imágenes. Aprenden a seleccionar entre dos imágenes (o más) para pedir objetos o solicitar actividades que desean (Fase 3).
4. Estructura de la oración. Los alumnos aprenden a construir oraciones simples como “quiero jugar”. Para ello, se utilizan despleables (o agendas visuales) que contengan esa estructura (“quiero”, junto con su pictograma) y el pictograma correspondiente. Por ejemplo: “jugar”. (Fase 4)
5. Aprenden a responder preguntas utilizando PECS. Comienzan a responder a la pregunta: ¿”Qué quieres”? (Fase 5)
6. Generalización de la fase anterior, dado que los alumnos comienzan a saber responder preguntas varias gracias a los pictogramas y apoyados del lenguaje oral.

La manera secuencial en la que se presentan los SAAC y los PECS, el hecho de permitir un desarrollo gradual en el lenguaje del niño con TEA, además de su función motivadora y atractiva y mis experiencias con su uso durante todos mis períodos de prácticas escolares, han hecho que sea una de las piezas angulares de mi proyecto de intervención.

A continuación, describiré la última técnica de intervención de la que me he basado a la hora de desarrollar mi intervención con el objeto de estudio:

### **3º) Intervención con ensayos discretos (IED)**

Esta técnica se caracteriza por una enseñanza muy estructurada. Se trata de una técnica que comienza administrando ayudas y que poco a poco se van desvaneciendo, utilizando para ello estrategias de reforzamiento. Es una técnica muy eficaz para facilitar la aparición del habla, además de la comprensión expresión lingüística.

Para implantar el IED en el aprendizaje de nuevas habilidades, es necesario seguir unos pasos (Bogin *et al.*, 2010):

- a. Decidir los objetivos de aprendizaje. Es preciso definir los objetivos generales a partir de la propuesta curricular y a partir de las técnicas de observación aplicadas. Estos se deben proponer además teniendo en cuenta las características del niño y del contexto en el que se desenvuelve.
- b. Convertir las habilidades en pequeños pasos de aprendizaje. Para ello, hay que concretar las habilidades a enseñar de manera gradual para fomentar un aprendizaje en pasos pequeños. Para ello hay que:
  - 1º. Analizar la habilidad en tareas, es decir, identificar cada paso de la habilidad, secuenciarla de manera progresiva.
  - 2º. Una vez secuenciadas, hay que proporcionar los pasos que se han de llevar a cabo: Qué debe decir el adulto, qué respuestas se consideran aceptables, qué ayuda se necesita, qué consecuencias.
- c. Definir la forma de recogida y registro de los datos. Esto es un elemento muy importante dentro de esta técnica de intervención de IED. Permite obtener una información sobre el progreso del aprendizaje del niño, y permitiendo por tanto, una optimización del mismo al evitar repetir ensayos sobre conductas ya adquiridas por el niño. Un ejemplo de hoja de registro de IED se puede encontrar en el anexo 3.
- d. Designar las localizaciones de la intervención. Sobre todo se trata de escoger un ambiente tranquilo, con pocos distractores y con asiento y mesa que permitan que el niño se encuentre cómodo para trabajar. Además, ha de constar de un espacio para que el niño pueda descansar.
- e. Recopilar los materiales necesarios: Claves visuales, cuadernos de recogida de datos y de comunicación, imágenes y pictogramas, materiales de aprendizaje, etc.

- f. Inicio de los ensayos. Antes de comenzar, es preciso anticipar al alumno lo que se va a hacer y obtener su atención a través de varios reforzadores. En primer lugar, se inicia con una tarea que el alumno ya realiza de manera independiente y sin ayuda (tarea de mantenimiento). Si la hace, se inicia la intervención, y si no, se insiste hasta su adquisición hasta realizarla correctamente, reforzándola e iniciando así el nuevo aprendizaje. Si, por el contrario, la tarea se realiza de manera incorrecta, es preciso proporcionar ayudas. Si se realiza 2 o 3 veces mal, se revisarán los pasos anteriores.
- g. Entrenamiento en discriminación y generalización. Generalizar los aprendizajes a otros contextos.
- h. Revisar y modificar.

Este método resulta útil si se pretende que el niño adquiera una nueva habilidad. Como se pretende en el caso que se presenta en el apartado siguiente (apartado 3). En este caso, se pretende potenciar el desarrollo de habilidades pragmáticas en Lucas (caso práctico), y principalmente en el área de expresión oral.

Es por lo que de este método he partido a la hora de desarrollar las actividades, las cuales estarán organizadas según los objetivos a conseguir en el niño, habilidad que se persigue conseguir con dicho objetivo y secuenciación de la misma. Además, a la hora de evaluar las actividades, se utilizará la hora de registro de IED (véase anexo 3). Serán estas horas de registro las que me han permitido extraer los resultados de la intervención, y con ello las conclusiones y recomendaciones que se han establecido en dicho proyecto.

### **3. Descripción del caso objeto de estudio.**

#### **3.1. Supuesto práctico: El caso de Lucas<sup>2</sup>.**

Lucas es un niño de 4 años con residencia en Aragón. Su familia está compuesta por tres miembros: su madre, su padre y Lucas. Actualmente, su madre está embarazada y van a tener un segundo hijo (previsto el parto para dentro de un mes). Su madre trabaja en el domicilio privado (aunque actualmente se encuentra de baja por maternidad) y su padre viaja bastante y suele llegar tarde a casa.

Al año de edad, fue derivado por el pediatra al Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS). A los dos años, comienza a recibir tratamiento en logopedia en el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT), y a los 2 años y medio de edad es

---

<sup>2</sup> Se ha adoptado un pseudónimo para proteger la intimidad del niño.

derivado a los Equipos de Atención Temprana a través del Instituto Aragonés de Servicios sociales, por un retraso en el desarrollo psicomotor, principalmente en áreas de lenguaje y socialización.

El informe psicopedagógico realizado por el Equipo de Atención Temprana, concluye que Lucas presenta necesidades educativas especiales derivadas de un trastorno de Espectro Autista, de nivel 2. La información dicha evaluación psicopedagógica se obtuvo a través de los siguientes instrumentos/procedimientos:

- Entrevista con la madre.
- Sesiones de valoración individual de educación infantil.
- Observaciones de aula.
- Escalas de observación: ADOS (Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo), IDEA (Inventario del Espectro Autista) y M-CHAT (Cuestionario de Autismo en la Infancia-Modificado).
- Criterios diagnósticos establecidos por: CIE-10 (Clasificación Internacional de enfermedades, décima versión) y DSM-IV-TR (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales).

Con los datos extraídos de estos instrumentos y siguiendo los criterios diagnósticos establecidos por el DSM-IV-TR (2002) y la CIE-10 (1992), se concluyó que Lucas tenía un retraso o funcionamiento anormal en las tres áreas:

Tabla 4: *Áreas e ítems afectados del caso práctico Lucas*, (elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro ordinario)

<i>Áreas</i>	<i>Ítems afectados</i>
<i>Interacción social</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Alteración el uso de comportamientos no verbales: Contacto ocular.</li><li>- Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo.</li><li>- Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas intereses, disfrutes y objetivos.</li></ul>
<i>Lenguaje</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ausencia total del desarrollo del lenguaje oral.</li><li>- Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje.</li></ul>

---

	- Ausencia de juego realista espontáneo y de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.
<i>Juego simbólico</i>	- Manierismos motores estereotipados y repetitivos (sacudir los brazos y girar las manos)

---

*\*NOTA: Criterios diagnósticos extraídos del manual DSM-IV-TR (2002) y CIE-10 (1992)*

Es por ello que a raíz de esta evaluación psicopedagógica, Lucas es escolarizado siguiendo una escolarización combinada entre un centro de educación especial y centro ordinario. Esta escolarización combinada se organiza de tal manera que Lucas acude al CEE (Centro de Educación Especial) todos los lunes y martes, asistiendo el resto de la semana al Centro Ordinario.

En el centro ordinario, permanece en el aula con el resto de compañeros, acudiendo a 3 sesiones de Audición y Lenguaje (miércoles, jueves y viernes) con una duración de 1 hora. Además, también acude a 3 sesiones con la profesional de Pedagogía Terapéutica durante esos mismos días y con sesiones de la misma duración.

Actualmente se encuentra finalizando el primer curso de Educación Infantil en dicho centro ordinario.

### **3.2. Análisis de datos:**

#### **3.2.1. Evaluación del nivel del habla y del lenguaje**

Para realizar la evaluación del niño, se partió de los siguientes datos:

- Entrevista con los padres: Se realizó una entrevista con los padres para la cual se preparó previamente una tabla con preguntas para la familia sobre la historia clínica del embarazo y sobre el área de comunicación y lenguaje, área de interacción social y área de intereses/simbolización/juego del niño. En dicha entrevista, se recogieron las respuestas aportadas por la madre (en este caso, fue la que asistió a la sesión).

En el apartado de historia clínica, se realizaron preguntas sobre el embarazo, parto e historial clínico que podían servir de información adicional para el desarrollo del informe. Las respuestas en este caso, eran abiertas, permitiendo a la madre responder con total libertad lo que ella creyese conveniente.

La segunda parte de la tabla, trata de las tres áreas de la triada autista: Área de comunicación y lenguaje, de interacción social y de intereses, simbolización o

juego. En los tres apartados, la madre podía responder con tres opciones: Sí, no, a veces. Además, se incorporó un apartado de observaciones para añadir algún comentario si fuese preciso. Dicha tabla de elaboración propia se puede encontrar en el anexo 4 cumplimentada.

- Datos obtenidos de observación durante el periodo de prácticas. Esta información, se ha obtenido y registrado con el Protocolo de Comunicación Preverbal (Adaptado de Chris Kierman y Barbara Reid, 1987). Los datos obtenidos por el mismo se pueden consultar en el anexo 5.
- Datos proporcionados por el centro sobre los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas en la evaluación inicial de logopedia. Estos resultados son:

- Test de Vocabulario Comprensivo “*Peabody*”: Obtiene una puntuación directa de 11 que equivale a una edad cronológica de 2 años y 1 meses.
- *PLON-R*: Obtiene una puntuación directa en la dimensión de forma de 0 puntos (máximo 5 puntos), lo que indica retraso. Los puntos débiles en esta categoría son: Sintaxis (no realiza frases), fonología (errores de articulación) y expresión verbal espontánea.

En la dimensión de contenido, obtiene una puntuación directa de 2 puntos (máximo 6), lo que también equivale a retraso. Los puntos débiles que se muestran en este ámbito son los conceptos espaciales, opuestos y expresión de necesidades básicas.

En la última dimensión de uso, 0 puntos sobre 3 puntos, lo que indica nuevamente retraso en este terreno. Los puntos débiles más significativos tienen que ver con la expresión espontánea ante una lámina y actividad.

Con todos estos datos, se presentan los siguientes resultados divididos en distintas dimensiones comunicativas:

Tabla 5. *Resultados de los datos obtenidos en la evaluación del nivel de habla y lenguaje* (elaboración propia)

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Presenta una mirada comunicativa durante la interacción junto con expresión facial adecuada.</li></ul>
--	--



<b>Prerrequisitos comunicativos</b>	<p><i>1) Atención visual</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene contacto ocular durante escasos segundos en situaciones de trabajo.</li> <li>- Mira imágenes del móvil u ordenador y expresa agrado mediante sonrisas y vocalizaciones.</li> <li>- Mira la localización del adulto o iguales durante escasos segundos.</li> <li>- Encaja formas geométricas sencillas por el lugar pertinente.</li> <li>- Mira ilustraciones de cómics o revistas que se le proporcionan pero no señala imágenes.</li> </ul>
	<p><i>2) Atención auditiva</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localiza una fuente sonora girando la cabeza hacia el lugar de origen. Se gira cuando se cierra la puerta o cuando alguien entra en clase.</li> <li>- Muestra agrado y satisfacción hacia canciones del móvil u ordenador, así como las que se cantan con apoyos gestuales anticipatorios.</li> <li>- Responde a su nombre y obedece consignas sencillas. Por ejemplo, el niño acude al lugar donde le ha llamado el adulto.</li> <li>- En ocasiones tras la presencia de sonidos agudos o, por ejemplo, sonidos de la Tablet que indican error en el ejercicio, presenta estereotipias motoras de taparse los oídos con las manos o gestos de querer taparse los oídos.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienza a imitar acciones simples que el adulto le propone. Por ejemplo, reproduce el gesto de trompeta cuando el adulto le</li> </ul>

	<p>pregunta: “¿Qué hace la trompeta?”; también realiza gestos anticipatorios de canciones, como palmas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empieza a imitar sonidos que el adulto le propone. Por ejemplo, es capaz de expresar “gau gau” cuando el adulto le pregunta: “¿Cómo hace el perro?”</li> <li>- Comienza a imitar palabras sencillas como “mamá”, “yaya”, “tía”, “casa” o “coche”.</li> </ul>
<p><b>Prerrequisitos comunicativos</b></p>	<p>3) <i>Imitación</i></p> <hr/> <p>4) <i>Intención comunicativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Protoimperativos: Usa de forma intencional al adulto. Le coge de la mano o brazo para satisfacer sus necesidades; Además, es capaz de acercar un objeto que aleja el adulto o llevar al adulto a otro lugar del recreo.</li> <li>- Protodeclarativos: Atrae la atención del adulto cuando necesita un objeto que está fuera del alcance o a su alcance a través del gesto de señalar. Por ejemplo, cuando quería jugar al ordenador, señalaba al mismo como forma de satisfacer su deseo. Estos gestos no se acompañan de vocalizaciones.</li> </ul>
	<p>5) <i>Interacción con el adulto y objetos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de atender conjuntamente a un objeto o canción en situaciones estructuradas y que se han repetido: Atención conjunta.</li> <li>- No participa en juegos de turnos con el adulto.</li> <li>- En ocasiones en el recreo, recogía hojas del patio y se las entregaba al adulto.</li> <li>- Hace un uso funcional de los objetos (puzzle, instrumentos musicales) cuando el</li> </ul>

	<p>adulto le propone situaciones estructuradas.</p>
	<p>6) <i>Interacción con iguales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay relación con iguales. Comparten espacios pero sin ninguna interacción.</li> </ul>
<p><b>Formas de comunicación</b></p>	<p>1) <i>Modalidad gestual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza gestos como forma de petición: Coge del brazo o la mano del adulto.</li> <li>- Utiliza el gesto de señalar con una función protoimperativa y declarativa.</li> <li>- Usa el gesto de rechazo consistente en apartar con el brazo lo que no le gusta.</li> <li>- Usa el gesto de saludar pero no de manera espontánea (solo ante petición del adulto).</li> <li>- Comprende los gestos del adulto complementarios al lenguaje, como ven y dame.</li> <li>- Utiliza la expresión o gestos faciales para denotar enfado o alegría.</li> <li>- Se aprecian numerosos gestos o movimientos estereotipados como movimientos de cabeza, taparse los oídos o balanceos de tronco.</li> </ul>
	<p>2) <i>Modalidad gráfica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa los objetos de distintas actividades educativas (por ejemplo, la zona de trabajo) de manera funcional.</li> <li>- Especial interés en imágenes de dispositivos electrónicos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No tiene bien desarrollado el aparato bucofonatorio.</li> <li>- Uso de estereotipias vocales de carácter ecolálico sin funcionalidad comunicativa. Por ejemplo: /e e e/; /i i i/; /chaaa/ o</li> </ul>


	<p>/mamama/ a intervalos ascendentes de entonación;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza la propuesta verbal y el llanto para expresar su desacuerdo cuando una acción no le gusta. Por ejemplo, cuando se le pide que deje de jugar con la Tablet.</li> <li>- Contesta a preguntas abiertas que se han reforzado anteriormente. Por ejemplo: “¿Cómo hace el perro?”.</li> <li>- En ocasiones, repite frases que el adulto dice sin comprenderlas y omitiendo fonemas.</li> <li>- Expresa todos los fonemas vocálicos y consonánticos /m/ /p/ /k/ /t/ /s/ en combinaciones fonéticas sencillas. Por ejemplo, dice “ma” (consonante + vocal) en vez de “mama”.</li> </ul>
<p><b>Contenido de la comunicación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende consignas sencillas que se han reforzado anteriormente en el ambiente escolar o familiar. Por ejemplo: ven, salta, señálame esto...</li> <li>- Apenas posee vocabulario expresivo.</li> </ul>
<p><b>Uso de la comunicación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza escasas habilidades comunicativas para llamar la atención del adulto o hacer un uso instrumental del mismo y pedir objetos a la vista o fuera de su alcance.</li> </ul>

### 3.2.2. Informe logopédico del objeto de estudio

Tras la recogida de datos aportados por los instrumentos de evaluación estandarizados y no estandarizados, y teniendo en cuenta los resultados de los mismos, se elabora el informe de evaluación del objeto de estudio, con el fin de recopilar datos y plantear una mejor intervención en los focos problemáticos relacionados con el lenguaje del niño.

En la siguiente página, se muestra dicho informe de evaluación (elaboración propia):

Tabla 6. *Informe de evaluación de Lucas* (modelo extraído de los informes desarrollados por la maestra de Audición y Lenguaje del centro)

 <b>GOBIERNO DE ARAGON</b> Departamento de Educación, Cultura y Deporte		
<b>INFORME DE EVALUACIÓN</b>		
Profesora Tutora: Nagore Martín Martín	Alumno: Lucas.	
Fecha de nacimiento: 29/5/2013, 4 años y 1 mes.	Grupo: 2	
Profesional: Nagore Martín Martín		
<p>A fecha de mayo de 2016 se pasó la prueba <i>Peabody</i>, obteniendo una puntuación directa que sitúa al niño en una edad cronológica de dos años por debajo de su edad correspondiente. Asimismo, se le aplicó la prueba estandarizada <i>PLON-R</i>, en la que obtuvo retraso en las 3 dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso).</p> <p>Así mismo, se ha llevado un registro sistemático durante el periodo de prácticas, en el que se han extraído resultados en los que se denotan las dificultades del lenguaje que posee Lucas tanto a nivel comprensivo y más pronunciado a nivel expresivo, donde se observa que apenas posee vocabulario propio de su edad, ni emite frases sencillas en forma de S+V (sujeto + verbo), además de no utilizar de manera espontánea el lenguaje para expresar necesidades básicas o peticiones.</p> <p>A nivel de bases anatómicas se han registrado numerosos movimientos repetitivos e incontrolables en el niño, que responden a movimientos estereotipados, como taparse los oídos y balancearse por el tronco.</p> <p>Por otra parte, se realizó una entrevista a la madre en la que se recogieron datos procedentes del ámbito familiar y que evidenciaron aún más los datos obtenidos progresivamente en el aula.</p> <p>Es por ello que, en base a estos resultados, se intervendrá con el niño para solventar las dificultades más evidentes.</p> <p style="text-align: center;">En Zaragoza, a 30 de Junio de 2017</p> <p style="text-align: right;">Nagore Martín Martín</p>		

#### **4. Propuesta de la programación: Programa de estimulación del lenguaje oral centrado en el caso de Lucas.**

##### **4.1. Justificación**

Esta programación, surge principalmente por la necesidad de mejorar el lenguaje oral de Lucas gradualmente, además de ciertos componentes pragmáticos del lenguaje todavía no desarrollados en él.

Esta programación está basada en técnicas de intervención que han resultado eficaces dentro de la población con TEA, como es el programa TEACCH, el uso de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación y la intervención por ensayos discretos (IED), explicados detalladamente en el apartado 2.3.

El hecho de escoger estas tres modalidades de intervención y combinarlas entre sí para crear este programa surge; además de la observación y experiencia propia durante mi estancia en las prácticas escolares de grado y máster; de una revisión exhaustiva de distintos manuales que abordan métodos y técnicas útiles que se han aplicado en numerosos casos de TEA, y cuya evidencia empírica y científica está comprobada por especialistas en la materia.

Con los datos obtenidos a través de una evaluación sistemática del lenguaje del niño mediante el Protocolo de Comunicación Preverbal (Adaptado de Chris Kierman y Barbara Reid, 1987) y los datos suministrados por el centro ordinario y la madre del niño, se han establecido unos objetivos sobre los cuales girará el programa de intervención, y sobre los cuales se especificarán una serie de habilidades que se pretende que el niño alcance progresivamente una vez finalizada la intervención. Por tanto, el diseño de actividades se ha escogido basándome en esos objetivos iniciales.

Considero que esta intervención puede llegar a ser útil tanto para familiares como para la escuela, ya que se trata de una intervención real que muestra datos objetivos a través del tiempo, con lo que se puede apreciar cómo se produce una progresión en el aprendizaje de este niño en torno a esas habilidades que se pretenden trabajar.

Al finalizar la intervención, también se han redactado una serie de recomendaciones para las familias que pueden ser de ayuda para seguir afianzando los aprendizajes adquiridos por el niño, y con el fin de que no se produzca pérdida de aprendizaje de esas habilidades.

## 4.2. Objetivos específicos de la intervención

Los objetivos que se plantean para Lucas dentro del ámbito del lenguaje o expresión oral son los siguientes:

A nivel léxico-semántico:

1. Aumentar su nivel de léxico (receptivo/expresivo), priorizando el vocabulario básico (incluyendo saludo/despedida).
2. Responder a un mayor número de preguntas (¿Qué/quién es, de quién es, qué/cómo hace, cómo es/está, donde está/vamos?... ) a través de situaciones reales y/o láminas para hablar.
3. Aumentar el seguimiento de órdenes verbales con apoyo visual de gestos y/o pictogramas.

En cuanto al componente morfo-sintáctico:

1. Trabajar el orden correcto de los sintagmas (S+V+C) con ayuda visual de pictogramas y gestos de apoyo.
2. Mantener e incrementar la longitud de sus enunciados verbales utilizando un mayor número de palabras adquiridas (sobre todo las relacionadas a satisfacer sus necesidades e intereses).

Y, por último, en relación al componente pragmático:

1. Desarrollar la función de petición.
2. Aprovechar cualquier modalidad comunicativa que inicie el niño espontáneamente para desarrollar la intención comunicativa y de interacción.

Por último, uno de los objetivos principales del programa es **favorecer la generalización de aprendizajes adquiridos a diferentes contextos y con diferentes interlocutores.**

## 4.3.Método

### 4.3.1. Participantes

La intervención está centrada en Lucas, un niño de 4 años (actualmente). Éste fue diagnosticado a los dos años y medio por el Equipo de Atención Temprana como un alumno con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno de Espectro

Autista, de nivel 2. Esto quiere decir, que a nivel de comunicación y lenguaje presenta estas características generales:

1. Conductas instrumentales con las personas para lograr cambios en el mundo físico, sin otras pautas de comunicación.
2. Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No existe creación formal de sintagmas u oraciones, ni utiliza el lenguaje de manera espontánea.

Lucas es un niño de nacionalidad española que se encuentra, actualmente, finalizando el primer curso de educación infantil. Pertenece a una familia de nivel socio económico medio y con estudios medios, también de nacionalidad española. Durante la entrevista con la madre, no se constató la evidencia de ningún caso de enfermedades extrañas en la familia o casos de autismo.

Lucas reside, junto con su familia, en un pueblo de Aragón de 10.000 habitantes. Se trata de una localidad donde prima el sector industrial, totalmente ligado a la actividad minero-energética. En la actualidad, las minas subterráneas han dejado paso a las grandes explotaciones a cielo abierto, cuyos carbones alimentan la Central Térmica para la producción eléctrica.

La propuesta de intervención que se presenta a continuación, se ha desarrollado durante mi estancia como alumna de prácticas de máster. Por tanto, cuenta con el apoyo y consentimiento tanto del colegio donde el niño está escolarizado, como de la familia del mismo.

#### **4.3.2 Diseño e instrumentos**

Para comenzar este apartado, es preciso conocer qué es un diseño de investigación. Un diseño de investigación, describe los procedimientos para guiar el estudio, incluyendo cuándo, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos (McMillan y Schumacher, 2005).

El diseño que se ha empleado para el desarrollo de la investigación y de la consecuente intervención se inscribe dentro de la metodología cualitativa de investigación del ámbito de las ciencias sociales. Concretamente, dentro de esta metodología, se plantea un estudio de caso. Partiendo del “caso” tanto como un objeto de estudio (Stake, 1995) como de metodología (Yin, 1994), un estudio de caso es aquel que examina un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando datos encontrados en el entorno. En este



proyecto, el caso se centra en un niño que ha sido seleccionado para ilustrar el tema sobre el cual gira en torno el proyecto: El Trastorno del Espectro del Autismo o TEA.

El hecho de escoger este diseño para mi investigación parte del hecho de analizar a un sujeto en concreto durante mis prácticas en el *Máster en estudios avanzados sobre el lenguaje la comunicación y sus patologías*. Este análisis se concreta en una descripción detallada del caso, un análisis del tema principal (TEA) y una teoría bien fundamentada sobre el tema. Por otra parte, se plantea que una buena intervención del lenguaje centrada en las áreas más afectadas de un niño en concreto permitirá desarrollar de manera positiva esas áreas y fomentar el aprendizaje progresivo del niño objeto de estudio.

En cuanto a los instrumentos que se han utilizado para el desarrollo del programa, se dividen en los empleados para la evaluación, y los empleados para el programa. Para la evaluación, se han utilizado los datos suministrados por el centro de los instrumentos estandarizados "*Peabody*" (Test de Vocabulario Comprensivo) y *PLON-R*. Además, de manera personal, se ha registrado la conducta lingüística del niño a través del Protocolo de Comunicación Preverbal (Adaptado de Chris Kierman y Barbara Reid, 1987), que se puede consultar en el anexo 5. Además, se le realizó una entrevista de evaluación a la familia mediante una tabla de elaboración propia plasmada en el anexo 4.

Por otra parte, para la parte del programa, se han tomado materiales como los pictogramas de *ARASAAC (Aragones Portal of Augmentative and Alternative Communication)*. Además, las láminas que se trabajan en el programa se han extraído del centro ordinario, en concreto de la maestra de Audición y Lenguaje. Por último, para el sistema de evaluación se han utilizado unas tablas de elaboración propia que se pueden encontrar en el anexo 10.

#### **4.3.3. Procedimiento y desarrollo del programa**

El programa girará en torno a los objetivos generales referidos al lenguaje y comunicación de Lucas que se han establecido previamente.

Un aspecto muy importante de esta intervención es que parte de lo establecido por la metodología de Intervención por Ensayos Discretos (IED), en la que se determina que la intervención comienza primero por una tarea que el alumno realiza de manera independiente, y si la hace, se inicia la intervención. Si no la realiza, se insiste hasta su aprendizaje. Así, se va repitiendo hasta conseguir el criterio establecido, continuando con

el siguiente paso de la habilidad. Si el niño lo realiza de manera incorrecta, se le proporciona ayuda para su consecución, y si esto ocurre más veces, habrá que contemplar si la secuencia de la habilidad anterior está adquirida.

Esta intervención sigue esa dinámica, de tal manera que se pretende conseguir un aprendizaje gradual de una habilidad concreta referida a un objetivo establecido previamente. Además, el niño recibirá reforzamiento la mayor parte del tiempo, con el fin de no perder la motivación. Este reforzamiento consistirá principalmente en intervalos de descanso junto con algo de ocio (por ejemplo, jugar a la Tablet).

Por otra parte, haciendo referencia a la metodología TEACCH (explicada en el apartado 2.3), se ha tenido en cuenta la distribución del espacio y del tiempo a la hora de aplicar el programa. En cuanto al espacio, la intervención fue realizada en el aula del colegio específica para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que los espacios estaban claramente diferenciados entre zona de trabajo independiente y zona de ocio o juego (véase anexo 6). Además, dentro de estas zonas estaban claramente diferenciados los distintos componentes (por ejemplo, la zona de casilleros) mediante sistema de pictogramas (PECS), lo que permitía al niño conocer los distintos espacios y elementos de los mismos y, por tanto, ser capaz de anticipar acciones determinadas. En cuanto al tiempo, la intervención fue llevada a cabo 2 días a la semana (los tres días que se encontraba en el centro ordinario) durante un mes, en sesiones de media hora cada una.

Otro aspecto importante de esta intervención es que no está estructurada de manera rígida, sino que se escogía una actividad tipo u otra durante una sesión dependiendo de los aspectos que la maestra de Audición y Lenguaje quisiera trabajar ese día en concreto. Además, es preciso saber que una misma actividad puede implicar varios objetivos. Lo importante es que el niño adquiera secuencialmente la habilidad en concreto para conseguir ese objetivo que se ha propuesto inicialmente.

A continuación, daré paso al desarrollo del programa de estimulación del lenguaje. En éste, las actividades se presentan divididas en los distintos niveles establecidos en los objetivos (léxico-semánticos, morfo-sintácticos y pragmáticos). Partiendo de ellos, se han concretado una serie de habilidades que se pretende que el niño alcance y que a su vez se plantearán de manera secuencial en su aprendizaje, de menor a mayor grado de dificultad, generando un aprendizaje progresivo en el niño. La secuencia o paso gradual de cada actividad se ha repetido 10 veces cada una (véase apartado 4.1.4).

Tabla 7. Programa de estimulación del nivel léxico-semántico. Primer objetivo.

<b><u>NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO</u></b>	
<b>Léxico receptivo</b>	<b>Léxico expresivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Objetivos:</b> Aumentar su nivel de léxico (a nivel comprensivo)</li> <li>▪ <b>Actividad:</b> Dada lámina de pictogramas referidos a objetos cotidianos<sup>3</sup>, se le pide al niño que indique con algún gesto (por ejemplo, el de señalar) uno, dos, tres o más elementos (dependiendo de la secuencia de habilidad en la que se encuentre).</li> <li>▪ <b>Habilidad:</b> El niño conoce vocabulario referido a objetos cotidianos y lo señala.</li> <li>▪ <b>Secuencia de aprendizaje de las habilidades:</b>  <i>Paso 1:</i> Señala <b>un</b> objeto cotidiano de una lista de pictogramas presentados en una lámina que ya han sido mostrados y citados.  <i>Paso 2:</i> Señala <b>dos</b> objetos cotidianos de una lista de pictogramas presentados en una lámina que ya han sido mostrados y citados.  <i>Paso 3:</i> Señala <b>tres o más</b> objetos cotidianos de una lista de pictogramas presentados en una lámina que ya han sido mostrados y citados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Objetivos:</b> Aumentar su nivel de léxico (a nivel expresivo)</li> <li>▪ <b>Actividad:</b> Dada lámina de pictogramas referidos a objetos cotidianos, se le pide al niño que nombre uno, dos, tres o más elementos (dependiendo de la secuencia de habilidad en la que se encuentre).</li> <li>▪ <b>Habilidad:</b> El niño conoce vocabulario referido a objetos cotidianos y lo nombra.</li> <li>▪ <b>Secuencia de aprendizaje de las habilidades:</b>  <i>Paso 1:</i> Nombra <b>un</b> objeto cotidiano de una lista de pictogramas presentados en una lámina que han sido mostrados y citados anteriormente  <i>Paso 2:</i> Nombra <b>dos</b> objetos cotidianos de una lista de pictogramas presentados en una lámina que han sido mostrados y citados anteriormente.  <i>Paso 3:</i> Nombra <b>tres o más</b> objetos cotidianos de una lista de pictogramas presentados en una lámina que han sido mostrados y citados anteriormente.</li> </ul>

<sup>3</sup> Se trabaja con vocabulario referido a elementos cotidianos de una casa y sus habitaciones. , concretamente con 4 láminas con vocabulario de cada estancia. Véase anexo 7.

Primero se ha trabajado el nivel léxico-semántico en su dimensión receptiva, con el fin de que el niño fuese familiarizándose con las palabras referidas al vocabulario que se quiere trabajar (en este caso, objetos referidos a elementos de la casa). Por tanto, se ha comenzado en primer lugar con la actividad en la que el niño ha de señalar un elemento de la lista. Cuando este paso se ha adquirido a base de repeticiones, se pasa a trabajar las siguientes secuencias<sup>4</sup>.

Una vez que se consigue el dominio de la secuencia 3 del componente receptivo del nivel léxico-semántico, se pasa al expresivo, donde se sigue la misma dinámica que anteriormente (tabla 7).

Tabla 8. *Programa de estimulación del nivel léxico-semántico. Continuación de objetivos.*

<b><u>NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO</u></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Objetivos:</b><ul style="list-style-type: none"><li>✚ Responder a un mayor número de preguntas (¿Qué/quién es, de quién es, qué/cómo hace, cómo es/está, donde está/vamos?...) a través de situaciones reales y/o láminas para hablar.</li><li>✚ Aumentar el seguimiento de órdenes verbales con apoyo visual de gestos y/o pictogramas.</li></ul></li><li>▪ <b>Actividad:</b> Dada una lámina en la que se encuentran objetos cotidianos trabajados con anterioridad en sus contextos naturales, se le pregunta al niño, utilizando el gesto de señalar, “¿Qué es eso?”, “¿Cómo se llama esto?” (véase anexo 8)</li><li>▪ <b>Habilidad:</b> El niño es capaz de reconocer un objeto cotidiano en su contexto natural a través de sus pictogramas y nombrarlo cuando se le preguntan las cuestiones anteriores.</li><li>▪ <b>Secuencia de aprendizaje de las habilidades:</b><p><i>Paso 1:</i> El niño reconoce <b>un</b> objeto que se presenta en su contexto natural a través de su pictograma en una lámina y es capaz de responder a la pregunta: “¿cómo se llama?” “¿Qué es?” del adulto.</p></li></ul>

<sup>4</sup> Esto es muy importante, no se puede pasar al paso 2 y 3 de las secuencias de aprendizaje de habilidades sin haber asimilado el primer paso antes.

*Paso 2:* El niño reconoce **dos** objetos que se presentan en su contexto natural a través de sus pictogramas en una lámina y es capaz de responder a la pregunta: “¿cómo se llaman?” del adulto.

*Paso 3:* El niño reconoce **tres o más** objetos que se presentan en su contexto natural a través de sus pictogramas en una lámina y es capaz de responder a la pregunta: “¿cómo se llaman?” del adulto.

Antes de comenzar con la primera actividad del siguiente nivel (morfo-sintáctico), y aprovechando que el niño conoce el vocabulario referido a los objetos cotidianos del hogar, se introduce una secuencia con pictogramas para que el niño se familiarice con el uso de la estructura Sustantivo+ Verbo+ Complemento (S+V+C) que se quiere trabajar posteriormente<sup>5</sup>. Además, esto se complementa con la utilización de gestos y el modelo verbal del adulto.

Además, para la actividad posterior del nivel morfo-sintáctico y también el nivel pragmático, se trabajará el uso de esta estructura para el uso de la función de petición, especialmente de necesidades básicas.

Tabla 9. Programa de estimulación del nivel morfo-sintáctico.

<b><u>NIVEL MORFO-SINTÁCTICO</u></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Objetivos:</b><ul style="list-style-type: none"><li>✚ Trabajar el orden correcto de los sintagmas (S+V+C) con ayuda visual de pictogramas y gestos de apoyo.</li><li>✚ Mantener e incrementar la longitud de sus enunciados verbales utilizando un mayor número de palabras adquiridas (sobre todo las relacionadas a satisfacer sus necesidades e intereses).</li></ul></li><li>▪ <b>Actividad:</b> Dada una lámina en la que se encuentran objetos cotidianos trabajados con anterioridad en sus contextos naturales (anexo 8), se le pregunta al niño, utilizando el gesto de señalar, “¿Qué es eso?”, “¿Cómo se llama esto?”. Esta vez, se le pide al niño que responda con la secuencia que se ha presentado anteriormente (S+V+C).</li></ul>

<sup>5</sup> Véase anexo 9

- **Habilidad:** El niño utiliza sujeto y/o verbo y/o complemento para responder a las preguntas “¿Qué es eso?” formuladas por el adulto acompañándose de gestos.

- **Secuencia de aprendizaje de las habilidades:**

*Paso 1:* El niño utiliza solo el **complemento+ gesto** para responder a la pregunta “¿Qué es eso?” o “¿Cómo se llama esto?” del adulto.

*Paso 2:* El niño utiliza **sujeto+ complemento** para responder a la pregunta “¿Qué es eso?” o “¿Cómo se llama esto?” del adulto.

*Paso 3:* El niño utiliza **sujeto+ verbo+ complemento** para responder a la pregunta “¿Qué es eso?” o “¿Cómo se llama esto?” del adulto.

Tabla 10. Programa de estimulación del nivel morfo-sintáctico y pragmático.

<b><u>NIVEL MORFO-SINTÁCTICO Y PRAGMÁTICO</u></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Objetivo:</b><ul style="list-style-type: none"><li>✚ Trabajar el orden correcto de los sintagmas (S+V+C) con ayuda visual de pictogramas y gestos de apoyo.</li><li>✚ Mantener e incrementar la longitud de sus enunciados verbales utilizando un mayor número de palabras adquiridas (sobre todo las relacionadas a satisfacer sus necesidades e intereses).</li><li>✚ Desarrollar la función de petición.</li></ul></li><li>▪ <b>Habilidad:</b> El niño utiliza sujeto y/o verbo y/o complemento para responder a la pregunta “¿Qué quieres?” formulada por el adulto acompañándose de gestos.</li><li>▪ <b>Secuencia de aprendizaje de las habilidades:</b><p><i>Paso 1:</i> El niño utiliza solo el <b>complemento+ gesto</b> para responder a la pregunta “¿Qué quieres?” del adulto.</p><p><i>Paso 2:</i> El niño utiliza <b>sujeto+ complemento</b> para responder a la pregunta “¿Qué quieres?” del adulto.</p><p><i>Paso 3:</i> El niño utiliza <b>sujeto+ verbo+ complemento</b> para responder a la pregunta “¿Qué quieres?” del adulto.</p></li></ul>

Por último, es importante recalcar que en cualquier tipo de actividad, se intentará aprovechar cualquier modalidad comunicativa que inicie el niño espontáneamente (por ejemplo, las ecolalias) para desarrollar la intención comunicativa y de interacción.

#### 4.4. Sistema de evaluación

El sistema de evaluación que se ha utilizado para registrar la conducta del niño, se ha basado en unas tablas inspiradas en las que propone la Intervención con Ensayos Discretos (IED)<sup>6</sup>, explicado en el apartado 2.4: *Intervención lingüística en niños con TEA*.

Estas tablas, fueron preparadas de forma anterior a la aplicación de las actividades. Están divididas por los niveles que se han establecido en el programa de intervención (léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático). Así pues, cuando se desarrollaban las actividades de cada nivel, se iba registrando con un símbolo “+” o “-” cada repetición de que se realizaba de los pasos de la secuencia de cada habilidad, en total, 10 repeticiones por cada paso (que se plasmó en la tabla como R1, R2, R3, R4, R5,... R10). El símbolo “+” indica que se ha conseguido la repetición (R) y por tanto el paso de la habilidad, mientras que el símbolo “-” indica lo contrario. Un ejemplo de tabla se encuentra a continuación, en la tabla 11.

Tabla 11. *Tabla de registro de la conducta del nivel léxico-semántico.*

<b><u>NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO</u></b>										
<b>Objetivo:</b> Aumentar su nivel de léxico (a nivel comprensivo)										
<b>Habilidad:</b> El niño conoce vocabulario referido a objetos cotidianos.										
R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	PASOS
										Señala <b>un</b> objeto cotidiano de una lista de pictogramas presentados en una lámina que ya han sido mostrados y citados.
										Señala <b>dos</b> objetos cotidianos de una lista de pictogramas presentados en una lámina que

<sup>6</sup> Véase anexo 3

										ya han sido mostrados y citados.
										Señala <b><u>tres o más</u></b> objetos cotidianos de una lista de pictogramas presentados en una lámina que ya han sido mostrados y citados.

*NOTA: El registro llevado a cabo se puede consultar en el anexo 10.*

#### 4.5. Resultados de la intervención.

Después de trabajar durante el mes de prácticas con el niño, se pueden observar los siguientes resultados:

En relación a los **prerrequisitos lingüísticos** (atención visual, auditiva, imitación, intención comunicativa, interacción con el adulto y objetos e interacción con iguales), Lucas ha aumentado el tiempo de contacto ocular en la interacción con el adulto. No obstante, le sigue costando sostener este contacto y mantener la atención ante diferentes situaciones en las que no se siente cómodo, y donde se muestran conductas como vocalizaciones para llamar la atención.

Cuando se utilizaban los descansos en la aplicación del programa de intervención, Lucas se mostraba más atento. Sobre todo cuando se utilizaba el ordenador o Tablet, es decir, en aquellas actividades de ocio en las que se empleaban apoyos manipulativos y visuales. También durante el desarrollo del mes de prácticas e intervención, se ha observado que ha disminuido la estereotipia motora de taparse los oídos con el dedo índice, aunque persiste la hipersensibilidad comunicativa e imitación vocal desarrollada en forma de ecolalias.

En relación al **componente fonético-fonológico**, Lucas todavía sustituye el fonema /L/ por el fonema /N/ o /D/. Le cuesta ajustar su habla o producción al modelo del adulto.

En relación al **nivel léxico-semántico**, Lucas ha memorizado y retenido el vocabulario referido a objetos cotidianos del hogar que se ha trabajado a través del apoyo visual de pictogramas y láminas. Además, es capaz de asociar los sonidos trabajados con su fuente correspondiente, así como el vocabulario con su imagen. A este nivel, se ha



observado que Lucas es capaz de señalar y nombrar un objeto cotidiano del hogar de manera correcta al final de las repeticiones de cada paso de la secuencia de las habilidades referidas al léxico comprensivo y expresivo. No obstante, en ambas vertientes (expresiva/receptiva), muestra dificultades en el último paso, que implica señalar o nombrar tres o más objetos. Todavía es incapaz de generalizar estos conceptos a otros contextos que no dirija el adulto, teniendo un lenguaje poco funcional

En cuanto a la habilidad de reconocer un objeto cotidiano en su contexto natural a través de pictogramas y nombrarlo respondiendo a las preguntas “¿*Qué es esto?*” o “¿*dónde está esto?*”, Lucas ha sido capaz de superar todos los pasos satisfactoriamente, siendo capaz de responder a las preguntas realizadas por el adulto, siguiendo el apoyo visual del mismo para el desarrollo de la actividad correspondiente. Sin embargo, todavía sigue costando el paso 3 de dicha secuencia de habilidad, mostrando 4 errores en las primeras repeticiones.

Respecto al **nivel morfo-sintáctico**, se ha trabajado en primer lugar antes de iniciar con las actividades de este nivel con secuencias de pictogramas de oraciones simples de 3 elementos (S+V+C), para que el niño posteriormente utilizase dicha estructura para responder a las preguntas “¿*Qué es eso?*” (Para la primera actividad) o “¿*Qué quieres?*” (Para la segunda actividad). Así pues, en relación a la habilidad de responder utilizando sujeto y/o verbo y/o complemento para responder a la pregunta “¿*Qué es eso?*” de la lámina de objetos cotidianos del hogar, Lucas muestra dificultades a la hora de utilizar la estructura S+V+C, utilizando principalmente la estructura C+ gesto (paso 1 de la habilidad) y mostrando serias dificultades al utilizar S+C (paso 2). Es por ello que en esta habilidad no se pudo pasar al paso 3, y por tanto para esta actividad el niño no fue capaz de utilizar el orden correcto del sintagma S+V+C.

No obstante, para la actividad del nivel **morfo-sintáctico y pragmático**, en la que se le pregunta al niño “¿*Qué quieres?*” cuando éste muestra alguna inquietud o necesidad, se consigue que utilice a base de repeticiones la estructura de S+V+C (por ejemplo, el niño finalmente dice: “Yo quiero pelota”). Aunque se ha logrado que en situaciones guiadas el niño utilice esta estructura, sigue sin integrarla a su lenguaje espontáneo.

Por tanto, a nivel general, se puede concretar que tras la intervención con el programa de estimulación, Lucas ha obtenido buenos resultados en relación al nivel

léxico-semántico, aumentando su nivel de léxico tanto comprensivo como expresivo, y respondiendo cada vez a un mayor número de preguntas relacionadas con los objetos cotidianos que se han trabajado (objetos del hogar) y aumentando asimismo el seguimiento de órdenes verbales con apoyo visual de gestos y/o pictogramas. No obstante, en un nivel morfo-sintáctico todavía no se ha logrado que el niño utilice el sintagma S+V+C a la hora de responder a preguntas realizadas por el adulto en referencia a láminas y vocabulario trabajado en el nivel léxico-semántico. Es capaz de repetir la estructura sintáctica cuando se le pide, pero no utilizarla de manera espontánea para este tipo de situaciones.

Aunque para situaciones que implican utilizar dicho sintagma para responder a preguntas referidas a vocabulario trabajado con anterioridad el niño no ha mostrado buenos resultados, sí lo ha hecho a la hora de utilizarlo como función de petición al adulto. Por ejemplo, cuando el niño quería jugar con la pelota, en un primer momento solo utilizó complemento+ gesto, pero rápidamente fue capaz de utilizar la estructura S+V+C. Por tanto, se ha tenido éxito en el aspecto pragmático y concretamente en el objetivo de desarrollar la función de petición incrementando la longitud de sus enunciados verbales utilizando un mayor número de palabras adquiridas para satisfacer necesidades e intereses.

#### **4.6. Discusión.**

El objetivo del estudio presentado anteriormente era, en primer lugar, evaluar el nivel de lenguaje del niño objeto de estudio a través de una observación y registro de su conducta lingüística, y a través de los datos aportados por el centro ordinario de la asignatura *Practicum*. A raíz de esto, se obtuvieron unos resultados del lenguaje de este niño, que sirvieron para el desarrollo del objetivo principal del proyecto que aquí se presenta: **La elaboración de un programa de estimulación del lenguaje centrado en el objeto de estudio**. Dentro de este programa de intervención, se han fijado nuevos objetivos más específicos que se pretendía mejorar con el niño, y sobre los cuales se desarrollaron las actividades correspondientes y se fijaron las habilidades que se pretendía que el niño alcanzase al finalizar el programa.

Por otra parte, este proyecto se basa en técnicas de intervención que han resultado útiles dentro de este Trastorno del Espectro del Autismo. Recordemos que, dentro del método TEACCH, se ha tenido en cuenta la importancia de los espacios y de los tiempos,

aspecto que dicho método considera prioritario. Dentro de la Intervención por Ensayos Discretos (IED), se han escogido los principales pasos para su implementación en el aula. En primer lugar, se ha comenzado por definir los objetivos de aprendizaje que se esperaban obtener con el niño, definiendo las habilidades necesarias para su consecución, y convirtiéndolas en pequeños pasos de aprendizaje a través de cada actividad. De este mismo método de intervención también se ha diseñado el sistema de evaluación que permitió registrar la conducta del niño. Por último, de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC) y PECS (*Picture Exchange Communication System*) se han tomado los materiales para la estructuración del aula y para el desarrollo de las actividades.

A lo largo del desarrollo de la intervención, se han expuesto las actividades desarrolladas con el niño y los resultados que se han obtenido. Por una parte, a raíz de los resultados obtenidos, se ha concretado que Lucas ha obtenido éxito en un nivel léxico-semántico comprensivo y expresivo, aumentando por tanto su repertorio de vocabulario (en este caso, del hogar). Por otra parte, aunque se han obtenido peores resultados a un nivel morfo-sintáctico donde el niño tenía que utilizar una estructura sintáctica simple de S+V+C para referirse a objetos trabajados con anterioridad, se han mostrado buenos resultados a la hora de utilizar ese mismo sintagma con una función de petición a nivel pragmático para satisfacer sus necesidades e intereses. No obstante, aunque el niño ha mostrado buenos resultados en el desarrollo de las actividades (exceptuando una de ellas), no se ha conseguido tras la intervención que el niño generalizase los aprendizajes adquiridos a otros contextos. Esto es porque, además de la escasez de tiempo de intervención, el niño se encuentra en un momento en el que el desarrollo del lenguaje y la comunicación es lento. Recordemos que, en la puntuación del Test de Vocabulario Comprensivo *Peabody* obtuvo una puntuación directa que le situaba en una edad cronológica dos años menor que la correspondiente, y en el test *PLON-R* obtuvo retraso en las tres dimensiones del lenguaje (uso, contenido y forma).

Por tanto, se puede decir que se han observado ciertos cambios en la conducta del niño a un nivel comunicativo, mostrando ciertos avances en cuanto a los objetivos que se habían planteado con anterioridad. Sin embargo, una intervención a corto plazo muestra peores resultados que una a largo plazo. Es por ello que, estos objetivos deben ser trabajados continuamente tanto en el centro escolar como en el contexto familiar para permitir que el niño generalice sus aprendizajes y muestre mejores avances en su área

lingüística. Se recomienda que se sigan manteniendo la organización de los tiempos y espacios según las características de Lucas, con el fin de que Lucas sepa desenvolverse y anticipar las situaciones necesarias.

Por último, me gustaría finalizar este proyecto evidenciando la importancia del mismo. Es de especial importancia que como profesionales de la educación, sepamos actuar ante distintos trastornos y dificultades que puedan mostrar los niños. El Trastorno del Espectro del Autismo tiene una prevalencia cada vez mayor, según estudios recientes (Fombonne, Quirke y Hagen, 2011). Es por ello que debemos saber cómo fomentar y desarrollar las principales áreas afectadas dentro de estos niños, especialmente su dimensión más afectada, la del lenguaje. Por tanto, es preciso conocer qué técnicas han tenido éxito dentro de este ámbito, qué instrumentos debemos utilizar para detectar las áreas más problemáticas dentro de la variedad existente de TEA y cómo saber planificar un programa adaptado a un niño en concreto, extrayendo los resultados del mismo para una mejora futura. Todo esto se recoge en este proyecto, el cual pretende ser una guía o referencia para revisiones o intervenciones futuras de profesionales del ámbito educativo.

#### **4.7. Limitaciones de la investigación y nuevas perspectivas de trabajo.**

Dentro de las limitaciones que se han podido encontrar en esta investigación, la principal está relacionada con la escasez de tiempo de intervención con el objeto de estudio. Esto principalmente venía determinado por el corto periodo de prácticas en el centro ordinario, y la imposibilidad de trasladarme posteriormente a la localidad del mismo para ampliar el horizonte de mi intervención. Además de eso, otra de las limitaciones con las que me he encontrado a la hora de desarrollar mi intervención, estaba relacionada con la escolarización combinada del niño, ya que por este motivo solo acudía al centro ordinario tres días a la semana, lo que limitaba más mi tiempo tanto de recogida de datos como de intervención con él.

Estas dos limitaciones en combinación, han sido un pequeño obstáculo para mi investigación, dado que este niño requería de un tipo de intervención más a largo plazo, variada y continuada. De esa manera, los progresos en el aprendizaje del niño hubiesen sido más evidentes y por tanto los resultados más satisfactorios.

No obstante, considero que este trabajo puede llegar a ser un primer paso para el desarrollo de una intervención más profunda en casos centrados en T.E.A. Por un lado, puede considerarse un soporte que cualquier profesional relacionado con el lenguaje en

el ámbito de la educación (maestros de Audición y Lenguaje, Logopedas, Doctorados en Educación, por ejemplo) puede utilizar para guiar su labor. Por otro lado, como bien he indicado antes, puede ser una primera parte de una intervención más profunda y a largo plazo con niños con T.E.A. que presenten características similares o que posean un nivel dos de afectación de autismo.

De cualquiera de las maneras, este proyecto se ha elaborado con la idea de que cualquier persona, sean familiares o profesionales, puedan utilizarlo o bien para extraer información teórica, o bien para aplicar el programa de estimulación del lenguaje y guiar sus resultados propios.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alcantud, F. (2013). *Trastornos del espectro autista*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Alcantud, F. (2013). *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana* (p. 21-22). Madrid: Ediciones Pirámide.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson
- Andrés, C. (s.f). *El método TEACCH*. Recuperado de: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_796/a\\_10730/10730.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_796/a_10730/10730.htm)
- Autismo Diario (2014). *¿Qué es el PECS o Picture Exchange Communication System?* España: Fundación Autismo Diario. Recuperado de: <https://autismodiario.org/2014/06/17/que-es-el-picture-exchange-communication-system-o-pecs/>
- Autismo Diario. (s.f.). *El Método TEACCH*. España: Fundación Autismo Diario. Recuperado de: <http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>
- Basil, C y UTAC (Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació (s.f.). ARASAAC, *Portal Aragón de la Comunicación Aumentativa y Alternativa*. España: Gobierno de Aragón. Recuperado de: <http://www.arasaac.org/aac.php#1>
- CIE-10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor.
- Frontera, M<sup>a</sup>. (2004). “*Seminario autismo y T.G.D*”. Zaragoza: CPR Lanuza.
- Fombonne, E. (2005). *Epidemiología de los trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: IMSERSO.
- Guía de los criterios diagnósticos del DSM 5* (2014). Asociación Americana de Psiquiatría (APA).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013, del 9 de diciembre. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2014)
- Martínez, M. y Cuesta, J. (2016). *Todo sobre autismo (TEA): Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona: Altaria, 23-64.

Martos, J. & Ayuda, R (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de Neurología*, 34 (Supl.1), 58-63

Martos, J. & Ayuda, R (2004). Desarrollo temprano: algunos datos procedentes del autismo y los trastornos del lenguaje. *Revista de Neurología*, 38 (Supl.1), 39-46.

Martos, J. y Pérez, M. (2000). *Autismo. Un enfoque orientado a la formación logopédica*. Valencia: Nau Llibres.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5ª Edición). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: Uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.

Muñoz, A. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.

Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. En F.R. Volkmar (Ed.). *Autism and pervasive developmental disorders*. Cambridge: Cambridge University Press.

Portal educativo escuela en la nube. *Recursos para infantil y primaria* (s.f.). España. Recuperado de: <https://www.escuelaenlanube.com/>

Pyramid Educational Consultants, Inc. (1992). *El Sistema de Comunicación Por Intercambio de Imágenes*. España: Pyramid Educational Consultants España. Recuperado de: <http://www.pecs-spain.com/pecs.php>

Rapin, I. (2006). Language and communication: Clinical assessment and differential diagnosis. En R.Tuchman y I.Rapin (Eds.). *Autism: a neurological disorder of early brain development*. London: Mac Keith Press.

Rivière, A. (1997). *Tratamiento y definición del espectro autista I. Relaciones sociales y comunicación*. En A.Rivière y J.Martos (eds.). *El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas*. Madrid: APNA-IMSERSO.

Rivière, A. (2000). *¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista*. En A.Rivière y J. Martos (eds): *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA-IMSERSO, 13-32.

Rivière, A. y Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA (Asociaciones de Padres de Personas con Autismo).

Rivière, A. y Martos, J. (2000). *Tratamiento del Autismo*. Madrid: APNA (Asociaciones de Padres de Personas con Autismo).

Rodríguez, F. (2016). *Guía de intervención logopédica en los Trastornos del Espectro del Autismo*. Madrid: Síntesis, S.A.

Tager-Flusberg, H., Edelson, L. y Luyster, R. (2011). Language and communication in autism spectrum disorders. Em D.G. Amaral, D. Dawson y D.H. Geschwind (Eds.) *Autism Spectrum Disorders* (pp. 172-185). New York: Oxford University Press.

Volkmar, F., Chawarska, K. y Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annual review of Psychology*, 56, 315-336. doi: 10.1146



6. Anexos

Anexo 1

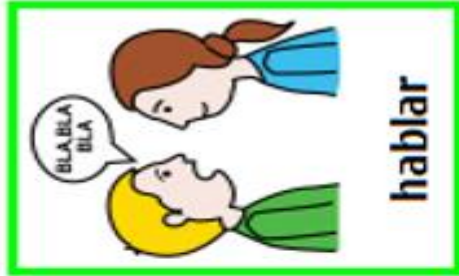
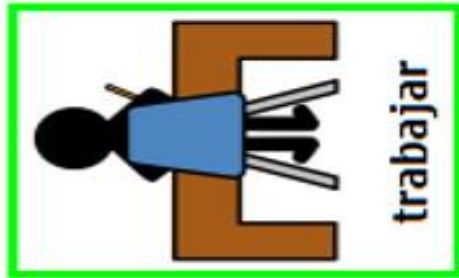
*Los cuatro niveles de los trastornos cualitativos del lenguaje expresivo y el lenguaje receptivo característicos de los TEA (Rivière, 1997. p. 89 y 94)*

Nivel	Lenguaje expresivo	Lenguaje receptivo
1	Ausencia total de lenguaje expresivo. El mutismo puede ser total o "funcional". Este último se define por la presencia de verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas (pueden ser, por ejemplo, emisiones con función "musical"). Es decir, no implican análisis significativos ni tienen la función de comunicar.	"Sordera central". El niño o adulto en este nivel ignora por completo el lenguaje, con independencia de que le sea específicamente dirigido a él. No responde a órdenes, llamadas o indicaciones lingüísticas de ninguna clase. Con frecuencia provoca sospechas de si no será sordo.
2	El lenguaje es predominantemente ecológico o compuesto de palabras sueltas. Aparecen ecolalias y palabras funcionales. No hay propiamente "creación formal" de sintagmas o de oraciones. No hay discurso ni conversación.	Asociación de enunciados verbales con conductas propias, es decir, la persona con espectro autista en este nivel "comprende órdenes sencillas". Sin embargo, su comprensión consiste esencialmente en un proceso de asociación entre sonidos y contingencias ambientales o comportamientos. No implica ni la asimilación de los enunciados a un código ni su interpretación e incorporación a un sistema semántico-conceptual, ni su definición intencional en términos pragmáticos.
3	Lenguaje oracional. Capacidad de producir oraciones que ya no son predominantemente ecológicas, y que implican algún grado de conocimiento implícito de reglas lingüísticas (una cierta competencia formal). Sin embargo, los sintagmas y las oraciones no llegan a configurar discurso ni se organizan en actividades conversacionales. La interacción lingüística produce la impresión de "juego de frontón" que carece del espontáneo dinamismo de las verdaderas conversaciones. Puede haber muchas emisiones irrelevantes o inapropiadas.	Comprensión de enunciados. En el nivel tercero hay ya una actividad mental de naturaleza psicolingüística, que permite el análisis estructural de los enunciados, al menos parcial. La comprensión suele ser extremadamente literal y muy poco flexible. Se incorporan a ella con gran dificultad las claves pragmáticas. Así no es apenas modulada por los contextos interactivos. Los procesos de inferencia, coherencia y cohesión que permiten hablar de "comprensión del discurso" son muy limitados o inexistentes. Hay tendencia a atender a las interacciones verbales sólo cuando se dirigen a la persona de forma muy específica y "directiva".
4	Lenguaje discursivo. Es posible la conversación aunque tienda a ser lacónica. Las personas en este nivel pueden ser conscientes de su dificultad para "encontrar temas de conversación" y para transmitir con agilidad información significativa en las interacciones lingüísticas; intercambian con dificultad roles conversacionales, comienzan y terminan las conversaciones de forma abrupta, pueden decir cosas poco relevantes o poco apropiadas socialmente. Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores. Frecuentemente su lenguaje está prosódicamente muy alterado. Parece "pedante", rebuscado y poco natural, o abrupto y poco sutil. Hay dificultades para regular los procesos de selección temática y cambio temático en la conversación y en el discurso.	El nivel más alto se define por la capacidad de comprender planos conversacionales y discursivos del lenguaje. Sin embargo, hay alteraciones sutiles en procesos de diferenciación del significado intencional del literal, en especial cuando uno y otro no coinciden. También en los procesos de doble semiosis (comprensión del lenguaje figurado) y modulación delicada de la comprensión por variables interactivas y de contexto.

Anexo 2

*Ejemplo de sistema de trabajo utilizado en la intervención práctica*

# Hoy vamos a...



**Anexo 3**

*Ejemplo de hoja de registro de IED (Extraído de Rodríguez, F, 2016. Guía de intervención logopédica en los Trastornos del Espectro del Autismo, p. 108)*

**Cuadro 4.3 Ejemplo de hoja de registro de IED\***

1. Ante un solo objeto preferido, el niño lo da cuando lo pide el adulto.											%	Observaciones
	Ensayos											
Sesión 1 (logopedia)	-	-	-	+	+	-	+	+	-	+	50	
Sesión 2 (logopedia)	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	70	
Sesión 3 (juego aula)	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	80	
Sesión 4 (juego aula)	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	80	
2. Ante dos objetos preferidos, el niño da el que pide el adulto.												
	Ensayos											
Sesión 1 (logopedia)	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	40	
Sesión X (situación X)	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	70	

(\*) Se ha considerado como criterio de evaluación el 80% de aciertos en dos sesiones consecutivas.

**Anexo 4**

Entrevista de evaluación con la familia y respuestas aportadas. Tabla de elaboración propia

<b>ENTREVISTA</b>	
<b>Historia clínica</b>	<b>Respuestas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Cuáles son los principales motivos que te llevaron a pedir ayuda respecto a su hijo?</li> </ul>	<p>Fue al pediatra quien derivó al niño a los servicios de atención temprana.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Tuvo dificultades durante el embarazo o parto? ¿tomó algún medicamento u otras sustancias que recuerde?</li> </ul>	<p>El embarazo se desarrolló de manera normal, nació a los 38 semanas por parto natural.</p> <p>~~~~~</p> <p>No tomó medicación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Se utilizó anestesia durante el parto? →</li> </ul>	<p>No, fue parto natural.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué peso tuvo el niño al nacer? ¿qué talla? ¿Cuál fue su estado de salud durante los primeros días?</li> </ul>	<p>Pesó 2800 gramos al nacer, y medía 49 cms.</p> <p>Su estado de salud fue bueno.</p> <p>lloraba mucho.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Cuándo emitió su primera palabra su hijo? ¿Cuándo comenzó a gatear?</li> </ul>	<p>La primera palabra fue al año, y comenzó a gatear a los <del>5</del> 7 meses.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Conoce usted algún antecedente familiar que pueda ser útil? Enfermedad importante, casos de autismo en la familia...</li> </ul>	<p>No, ninguna.</p>

<u>Área de comunicación y lenguaje</u>	SI	NO	A VECES	Observaciones
✓ ¿Sigue instrucciones sencillas dadas 1 a 1 como "ven" o "siéntate"?	X			
✓ ¿Puede traer algún objeto desde otro lugar a petición del adulto? Por ejemplo: Si le pedimos que nos traiga su peluche de su habitación, ¿nos lo trae, o no?			X	Solo si cuando le viene el objeto. No le sabemos pedir traer nada.
✓ ¿Pide un objeto llevando al adulto su mano hacia el mismo? ¿Pide señalando? ¿Pide señalando y mirando al adulto?	X			Sobre todo con un coche que tenemos en casa de juguete, cuando por nos lo pide.
✓ ¿Dice "si"/"no" con la cabeza?			X	
✓ ¿Utiliza los nombres para obtener la atención? (por ejemplo: "mamá").			X	En casa lo hace a veces, aunque en el colegio no hace dicho que no lo hace, ni
✓ ¿Dice "hola" y "Adiós" con la mano y palabras?			X	de misma manera que antes. <span style="float: right;">tutora.</span>

<u>Área de interacción</u> <u>social</u>	SI	NO	A VECES	Observaciones
✓ ¿Responde cuando se dice su nombre?	X			
✓ ¿El niño le mira cuando usted está observando algo?		X		
✓ ¿Le sigue la mirada cuando trata de obtener la atención del niño?			X	Solo durante unos segundos
✓ ¿Utiliza el niño sonidos y gestos para llamar la atención del adulto? Por ejemplo: Levanta la mano o emite alguna vocalización.	X			Más bien, coge de la mano o señala. No vocaliza.
✓ ¿Muestra/ofrece un objeto/actividad a otro niño o adulto (o a usted mismo)?			X	A veces al pasear, coge cosas y no las da.
✓ ¿Reconoce una sonrisa y puede imitar una sonrisa exagerada del adulto?				
✓ ¿Pide juguetes/actividades/alimentos que desea? Es decir, cuando quiere algo, ¿emite alguna vocalización o gesticula para pedirlo?			X	Lo de antes, señala o gesticula.

Programa de estimulación del lenguaje para un caso concreto de T.E.A.

<u>Intereses/simbolización/</u> <u>juego</u>	SI	NO	A VECES	Observaciones
✓ ¿Tolera elementos "molestos" en juegos o rutinas? Como por ejemplo: Gritos, sonidos externos.		X		Se pone muy nervioso con cosas nuevas. Se tapa los oídos y grito.
✓ ¿Participa en juegos espontáneos?		X		
✓ ¿Juega funcionalmente con los objetos? Por ejemplo: da de beber a una muñeca (por imitación) o mete el coche en el garaje (por instrucción)			X	si se le hace, lo imita.
✓ ¿Se interesa por sus iguales?		X		
✓ ¿Muestra rabietas ocasionales? ¿Muestra rabietas constantemente?	X			Más bien, constantemente, cuando se le quita algo, se enfada.
✓ ¿Muestra su hijo intereses excesivos sobre algún tema u objeto? Por ejemplo: Objetos que giran.	X			Está obsesionado con un cachetito de casa y por la serie de TV de "la patrulla cocina".

**Anexo 5.**

**PROTOCOLO DE COMUNICACIÓN PREVERBAL.**

(Adaptado de Chris Kierman y Barbara Reid, 1987)

**DATOS PERSONALES.**

Alumno/-a: Juan  
Fecha de nacimiento: 29/05/2013 Fecha de observación: 29/04/2017  
Centro: Centro Ordinario X Nivel: 2º de ET 28/04/2017  
Tutor/-a: 29/04/2017

**NOTAS.**

- En el inventario que ha continuación se presenta encontrará las siguientes abreviaturas:

U: usualmente, referido a conductas que el sujeto presenta de forma habitual.

R: raramente, referido a conductas que el sujeto ha presentado en alguna ocasión.

N: nunca, referido a conductas que no se han observado nunca en el sujeto.

- Cuando los items necesitan una prueba directa los resultados se computan de la siguiente forma:

0/3: si al presentar 3 veces el estímulo el sujeto comete 3 errores o no se obtiene respuesta.

1/3: si al presentar 3 veces el estímulo el sujeto responde 1 vez de forma correcta.

2/3: si al presentar 3 veces el estímulo el sujeto responde 2 veces de forma correcta.

3/3: si al presentar 3 veces el estímulo el sujeto no comete ningún error.

- Respecto al espacio para observaciones que aparece al final de cada apartado, anote en él todos los datos que considere oportunos para clarificar cualquiera de los items que ha analizado en esa sección.



**VISIÓN Y MIRADA.**

	SI	NO
Parpadea cuando se pasa una mano delante de sus ojos.	X	
Puede fijarse en un objeto estacionario.	X	
Se vuelve y mira un objeto introducido silenciosamente en su campo visual.		X
Puede seguir objetos en movimiento. Ⓟ	X	

OBSERVACIONES: *Ⓟ Solo descubre cosas seguras.*

**USO DE ESTÍMULOS VISUALES.**

	U	R	N
Muestra interés en dibujos, libros de imágenes o catálogos de venta.	X		
Muestra habilidad en reconocer estímulos visuales, seleccionando sus dulces preferidos, levantándose cuando ve personas familiares a distancia, etc.	X		
Realiza juegos de emparejamientos basados en unir objetos con objetos.	X		
Realiza juegos de emparejamiento basados en unir dibujos con dibujos.	X		
Realiza juegos de emparejamiento basados en unir dibujos con objetos.	X		
Reconoce a las personas familiares en imágenes.	X		

OBSERVACIONES: *El niño está muy familiarizado con estas actividades dado que ha sido estimulado en el CEE y Centros de atención temprana.*

**INTERACCIÓN SOCIAL SIN COMUNICACIÓN.**

	U	R	N
Observa a otras personas con interés.		X	
Responde a personas familiares de forma distinta que si son desconocidos.	X		
Se sienta al lado, se arrima o toca a una persona familiar.		X	Ⓡ
Inicia contacto visual con otras personas cuando están cerca.		X	
Va hacia otras personas y permanece a su lado o revoloteando a su alrededor para llamar su atención, pero sin tocarle, intentar hacer contacto, etc.		X	

OBSERVACIONES: .....



**OIR Y ESCUCHAR.**

	SI	NO
Atiende a una persona que le está hablando, mirando hacia ella.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Gira la cabeza para mirar en la dirección en que se produce un sonido	<input checked="" type="checkbox"/>	
Cambia el movimiento de su cuerpo en respuesta a la voz de una persona.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Gira la cabeza para mirar en dirección a una persona que está hablando.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Para de llorar o de hacer sonidos de disgusto en respuesta a la voz de una persona.		<input checked="" type="checkbox"/>
Reacciona de diferente forma a distintos tonos de voz (por ejemplo, hablar frente a gritar)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Golpea objetos o juguetes musicales con la aparente intención de producir sonidos.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Hace sonidos de bienestar (por ejemplo, arrullo) o para de llorar al oír música.	<input checked="" type="checkbox"/>	

OBSERVACIONES: .....

.....

.....

.....

**CONTROL DE LA MUSCULATURA DEL HABLA.**

	U	R	N
Posee una respiración regular, sin espasmos ni alteraciones.			
Traga normalmente sin ninguna dificultad aparente.			
Posee un control normal de la lengua o realiza movimientos anómalos o de protusión.			
Es capaz de controlar el babeo voluntariamente, es decir, cuando se le indica.			
Es capaz de controlar el babeo involuntariamente, es decir, sin necesidad de recordárselo.			
Cuando se encuentra en reposos mantiene la boca cerrada sin realizar protusión lingual.			
Mastica normalmente con aparente control de mandíbula, labios y lengua.			
Es capaz de soplar un papel u otro objeto similar de forma explosiva.			
Es capaz de soplar un papel u otro objeto similar manteniendo un flujo constante de aire.			
Es capaz de sorber con un cañita.			

OBSERVACIONES: .....

.....

.....

.....

**DESARROLLO DE SONIDOS.**

- En esta sección nos referimos a las emisiones que el niño/a realiza de forma espontánea.
- Consigne en el apartado de observaciones algunos ejemplos correspondientes a los ítems que haya registrado como positivos.

	SI	NO
Realiza sonidos guturales, gruñidos o gemidos.	X	
Produce gorjeo, chasquidos o ruidos de fricción, por ejemplo: "akgo", "ajae", etc.	X	
Realiza sonidos con vocales, por ejemplo: "aaaa", "oooo", "eeee", etc.	X	
Realiza combinaciones silábicas, por ejemplo: "bu", "ma", "ta", etc.	X	
Produce cadenas de tres o cuatro sílabas repetidas, por ejemplo: "dadada", "atatata", etc. ⊕	X	
Produce cadenas de diptongos repetidos, por ejemplo: "iaiaia", "eaeaeaea", etc.		X
Realiza cadenas silábicas prolongando las vocales iniciales o finales, por ejemplo: "atataaa", etc. ⊕	X	
Realiza cadenas silábicas prolongando las consonantes finales, por ejemplo: "agagaggg", etc.	X	
Produce combinaciones con sílabas distintas, por ejemplo "taga", "basa", "lada", etc.	X	
Realiza producciones con entonación ascendente i descendente como si estuviese hablando. ⊕	X	
Utiliza producciones constantes, unidas o no a gestos, para referirse con ellas siempre al mismo objeto o a la misma situación.		

...OBSERVACIONES: ⊕ ejemplo: /aiaia/; /chaa/ chuchucho/.

.....

.....

.....

.....

**EMPLEO CONSISTENTE DE SONIDOS.**

- Esta sección se refiere a ruidos realizados de forma espontánea por el niño/a y no como imitación.

	U	R	N
Realiza sonidos que no parecen estar relacionados directamente con una actividad de juego en particular y que no parecen tener intención comunicativa	X		
Realiza ruidos de manera consecuente en situaciones de juego, por ejemplo: hacer ruidos de coche cuando está jugando con uno.	X		

OBSERVACIONES: .....

.....

.....

**IMITACIÓN VOCAL.**

	U	R	N
Realiza sonidos no pertenecientes al habla en respuesta al habla de otra persona.	X		
Realiza sonidos propios del habla cuando se le habla.	X		
Imita los sonidos placenteros de otros niños cuando los oye.		X	
Imita el ruido producido por objetos al golpearlos cuando se le ofrece el modelo.	X		
Imita onomatopeyas de animales cuando se le incita con el modelo.	X		
Imita onomatopeyas de ruidos producidos por el cuerpo cuando se le ofrece el modelo.		X	
Imita onomatopeyas de ruidos producidos por el entorno cuando se le ofrece el modelo.		X	
Sopla cuando el adulto le ofrece el modelo.	X		
Imita sonidos vocálicos cuando se le ofrece el modelo, por ejemplo: "a", "o", etc.	X		
Imita sonidos vocálicos prolongados, por ejemplo: "aaaaa", "uuuuu", etc.	X		
Imita sonidos vocálicos prolongados con entonación ascendente y descendente.		X	
Imita sílabas directas cuando se le ofrece el modelo, por ejemplo: "ma", "ta", "ka", etc.	X		
Imita combinaciones silábicas repetidas, por ejemplo: "mama", "tata", etc.	X		
Imita combinaciones con sílabas distintas, por ejemplo: "dala", "taka", etc.		X	X
Imita combinaciones silábicas con distintas consonantes y vocales, por ejemplo: "dale", etc.			X

OBSERVACIONES: (Consigne algunos ejemplos de las expresiones que realiza).....





Imita / empieza a imitar sonidos como "cuacua" o palabras como: "mama".




**COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE DAR.**

	U	R	N
Muestra un objeto a otra persona espontáneamente y se lo da si se lo pide.		X	X
Da objetos a otras personas sin que estos se lo pidan y sin que tengan necesidad de ellos.		X	


OBSERVACIONES: A veces en el patio, recoge hojas y viene a darme las. le gustan mucho las hojas.


**COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE GESTOS.**

	U	R	N
Alarga los brazos para ser levantado. 	X		
Repite espontáneamente una acción que otra persona ha hecho, o una parte de ella, para indicar su deseo de repetición, por ejemplo: mueve los dedos para indicar que le hagan cosquillas de nuevo.		X	
Mueve la cabeza espontáneamente o realiza otro gesto para indicar "no".		X	
Mueve la cabeza espontáneamente o realiza otro gesto para indicar "sí".		X	
Hace adiós con la mano espontáneamente cuando se marcha. 			X
Hace adiós con la mano espontáneamente cuando alguien se va 			X
Dice adiós con la mano para indicar que quiere que alguien se marche.			X
Utiliza un gesto simple para indicar un deseo o necesidad, por ejemplo: hace que bebe para indicar que tiene sed, se toca las bragas para indicar que quiere ir al baño, etc. 	X		
Atrae espontáneamente la atención sobre la presencia de un objeto o una persona a través de gestos, por ejemplo: hace como si fuese un gato para llamar la atención sobre la presencia de éste.		X	X
Utiliza gestos complejos o una secuencia de gestos para indicar deseos o necesidades, por ejemplo: hace como si echase agua en un vaso de una botella y luego bebe para indicar que quiere agua.			X

OBSERVACIONES:  Solo con la familia.  
 <sup>1</sup> No lo realiza espontáneamente.  
 <sup>2</sup> Agarra del brazo cuando tiene necesidades.

**COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE OBJETOS E IMÁGENES.**

	U	R	N
Da a otra persona un objeto para indicar un deseo o preferencia, por ejemplo: un vaso cuando quiere beber, una cinta de vídeo cuando quiere verla, etc.			X
Señala la imagen (dibujo, foto...) de un objeto para indicar un deseo o preferencia, por ejemplo: la imagen de un helado para solicitar uno, etc.	X		
Da a otra persona un objeto relacionado con la solución de un problema que quiere que la otra persona resuelva, por ejemplo: da unas llaves para que le abran una puerta, etc.		X	
Mira a la imagen de un objeto para representar un deseo o una necesidad, por ejemplo: un bocadillo si quiere comer uno, un coche si quiere uno, etc.	X		
Muestra la imagen de un objeto para atraer la atención sobre éste, pero no para pedirlo, por ejemplo: muestra la imagen de otro niño para indicar su persona. 		X	
Muestra un objeto sólo para atraer la atención sobre la presencia de otro objeto, por ejemplo: muestra un coche en miniatura para referirse a uno de verdad que ha visto.		X	

OBSERVACIONES:  Raramente o nunca.  
 .....  
 .....

**COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE LA ACCIÓN DEL CUERPO.**

	U	R	N
Coopera activamente en actividades, por ejemplo: ofrece los pies para que le pongan los zapatos, las manos para que se las laven, etc.			X
Pone rígidos los brazos, las piernas o todo el cuerpo para resistirse a una actividad, por ejemplo: para evitar que le pongan la ropa, para evitar que le muevan del sitio, etc.	X		
Se sienta y rehusa cooperar cuando no quiere hacer algo.	X		
Se queda flácido o se tumba en el suelo para resistirse a algo, por ejemplo: ir a algún sitio.	X		

OBSERVACIONES: .....

.....

**COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE LA MANIPULACIÓN.**

	U	R	N
Se aproxima y toca a otra persona para llamar su atención.	X		
Aparta la mano de otra persona cuando no quiere ayuda o ser interferido.	X		
Guía la mano de otra persona para que haga algo que quiere, por ejemplo: empuja la mano hacia un estante alto para que le dé un juguete que no alcanza.	X		
Empuja o tira de otra persona para inducirla a ir a alguna parte, por ejemplo: tira de una persona hacia la cocina porque quiere que vaya a ella.	X		
Trae objetos a una persona o lleva a la persona a los objetos y luego le indica que haga cosas específicas para satisfacer sus deseos o necesidades, por ejemplo: lleva a una persona a la puerta, le coloca las manos en el picaporte y las gira para indicar que abra la puerta. Ⓢ		X	
Empuja o tira de una persona sólo para enseñarle algo o alguien, por ejemplo: empuja a una persona hasta la ventana para indicarle que está lloviendo.			X

OBSERVACIONES: Ⓢ Solo lo he visto una vez y con una acción simple: coger un lápiz que le gustaba y no alcanzaba.

**COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE LA MIRADA.**

	U	R	N
Mira (sin señalar) un objeto que quiere, pero parece no darse cuenta de que necesita mantener contacto visual con otra persona si quiere comunicarse.		X	
Mira (sin señalar) alternativamente a un objeto que quiere y a otra persona hasta que ésta responde facilitándole el objeto.			X

OBSERVACIONES: .....

.....

.....

### COMUNICACIÓN SEÑALANDO.

	U	R	N
Toca un objeto que quiere pero no mira a la otra persona.	X		
Toca un objeto que quiere, mira a la otra persona y luego al objeto alternativamente hasta que la persona responde, como si solicitase el objeto o pidiese permiso.		X	
Intenta coger un objeto que quiere y está fuera de su alcance, pero sin esfuerzo real, mirando mientras tanto al objeto y a la otra persona, como si solicitase el objeto.		X	
Toca un objeto sólo para llamar la atención sobre él, sin intención de obtenerlo, por ejemplo: toca un objeto y luego mira a éste y a la persona alternativamente hasta que consigue que la persona preste atención..			X
Señala con la mano objetos distantes para llamar la atención sobre ellos.	X		
Señala con la mano objetos distantes que desea mientras mira alternativamente a la persona y al objeto, como si lo solicitase.		X	

OBSERVACIONES: .....

.....

.....

### EXPRESIÓN Y MANIPULACIÓN DE LA EMOCIÓN COMUNICATIVA.

	U	R	N
Chilla o grita si se enfada o siente frustración con clara evidencia comunicativa.	X		
Sonríe cuando quiere algo como si solicitase permiso.	X		
Frunce el ceño a otra persona para expresar desagrado o interrogación.	X		
Besa o abraza a otra persona con expresión de afecto.		X	
Llora, dirigiendo el llanto directamente hacia otra persona, y para de llorar cuando obtiene la atención de ésta, aunque no haya hecho nada todavía.	X		
Golpea a otra persona para manifestar su frustración.	X		
Le pide que cese en una actividad, pero persiste en ella para provocar una reacción por parte de la otra persona.	X		
Pellizca, araña o golpea a otra persona no sólo para llamar su atención, sino para conseguir hacerla daño.	X		
Cuando otra persona está herida acaricia la zona con intención de sanarla, manifestando comprensión del daño.			X
Sonríe o acaricia a otra persona que está enfadada con el/ella con intención de aplacarla.			X
Golpea o amenaza con romper objetos para provocar enfado o irritación en otra persona o llamar su atención, por ejemplo: golpea y luego mira hacia la persona.			X
Actúa tontamente para provocar una reacción o llamar la atención de otra persona.			X
Sonríe o ríe para irritar o enfadar a otra persona.			X

OBSERVACIONES: .....

.....



### COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE SONIDOS.

	U	R	N
Realiza sonidos para llamar la atención de otras personas. <sup>Ⓟ</sup>		X	
Realiza un ruido particular cuando rechaza un objeto o una acción, por ejemplo: si alguien le quiere lavar el pelo.	X		
Realiza un ruido particular cuando le regañan.		X	
Vocaliza cuando quiere un determinado objeto	X		
Vocaliza cuando quiere atraer la atención sobre un objeto.			X
Realiza secuencias de vocalizaciones con otra persona, respetando los turnos de palabra, como si mantuviese una "conversación", es decir, realiza sonidos cuando el interlocutor para de hablar, aunque sus vocalizaciones no tienen ningún sentido.		X	X

OBSERVACIONES: <sup>Ⓟ</sup> No con ese objetivo

### COMPRENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN NO ORAL.

- Los ocho primeros items de esta sección se responden realizando una prueba directa. Realícelos y anote si el niño/a los realiza correctamente; después repítalos otras dos veces.
- Los items de esta sección no deben acompañarse de ninguna expresión oral.

	0/3	1/3	2/3	3/3
Coge un objeto neutral de otra persona cuando se le ofrece, por ejemplo: un libro.		X	X	
Coge la mano cuando otra persona se la tiende.		X		
Mira a un objeto que otra persona está señalando cuando ésta tiene el dedo sobre él.			X	
Mira a un objeto que otra persona señala con el dedo cuando el objeto está a menos de dos metros de distancia de la persona que lo está señalando.		X		
Mira a un objeto que otra persona señala con el dedo cuando el objeto está a más de dos metros de distancia de la persona que lo está señalando.	X			
Coopera cuando es guiado físicamente y después repite la acción él solo, por ejemplo: le ayudamos a seguir un alinea en el papel con el dedo y luego lo hace el solo.		X		
Comprende órdenes simples de ejecución cuando estas se expresan únicamente mediante gestos, sin hablar, por ejemplo: "ven", "siéntate", etc.				X
Es posible dirigir su atención sobre un objeto mirando alternativamente al niño/a y al objeto, sin realizar ningún otro gesto ni vocalización.		X		
		U	R	N
Mira hacia otro lado, evita el contacto visual o cierra los ojos cuando otra persona trata de hacer que mire algo que no desea.		X		
Sale corriendo o se da la vuelta cuando otra persona le tiende la mano o el brazo para que le acompañe si no quiere ir.		X		

OBSERVACIONES: .....

### COMPRESIÓN DE LA COMUNICACIÓN ORAL.

- Los ítems de esta sección deben realizarse sin ningún apoyo contextual como gestos, miradas, etc. de forma que estemos convencidos que la comprensión responde sólo al lenguaje oral.

	U	R	N
Responde a su propio nombre cuando se le llama, diferenciándolo con el del resto de sus compañeros.	X		
Deja de realizar una actividad cuando se le dice "no" o "para".	X		
Es capaz de traer o señalar objetos familiares colocados frente a el/ella cuando se le dice "dame" o "enséñame".	X		
Señala partes de su cuerpo si se le indica "enséñame...".	X	X	
Señala o se dirige hacia diferentes personas conocidas cuando se le pide "enséñame a..." o "¿dónde está...?".	X		
Muestra o señala diferentes dibujos de un libro de imágenes o de tarjetas cuando se le indica "enséñame..." o "¿dónde está...".	X		
Señala o se dirige a diferentes dependencias de la casa o del colegio cuando se le indica "enséñame...", "¿dónde está...?" o "llévame ...".	X		
Responde a órdenes orales simples de ejecución sin acompañarlas de gestos u otros apoyos contextuales, por ejemplo: "ven", "siéntate", "levántate", "cállate", etc.	X		
Responde a órdenes orales simples de selección y ejecución sin apoyos contextuales, como por ejemplo: "cierra la puerta", "apaga la luz", "coge tu abrigo", etc.	X		
Realiza órdenes orales simples de ejecución y selección de objetos cuando estos no se encuentran a la vista, como por ejemplo: "trae los zapatos", "coge tu mochila", etc.		X	
Realiza órdenes orales simples que implican una acción y dos o más elementos, por ejemplo: "pon la cuchara en la taza", "lleva la bolsa a tu habitación", etc.			X
Realiza órdenes orales simples sin apoyos contextuales que implica conceptos básicos espaciales, por ejemplo: "pon el lápiz fuera de la caja", "siéntate debajo de la mesa", etc.			X
Realiza órdenes complejas que implican dos acciones consecutivas manteniendo el orden solicitado, por ejemplo: "cierra la puerta y siéntate", "coge el vaso y llénalo de agua", etc.			X
Realiza órdenes complejas que implican tres acciones consecutivas manteniendo el orden solicitado, por ejemplo: "pon el vaso en la mesa, enciende la luz y dame ese lápiz".			X

OBSERVACIONES: *En láminas sí.*

*El niño conoce bien las rutinas y en pictogramas es capaz de señalar distintas indicaciones referidas a objetos o partes del cuerpo.*

## Anexo 6

*Distintos espacios del aula donde se realizó la intervención del caso práctico*



*Ilustración 1 Zona de trabajo independiente*



*Ilustración 2 Zona de ocio y juego*

Anexo 7

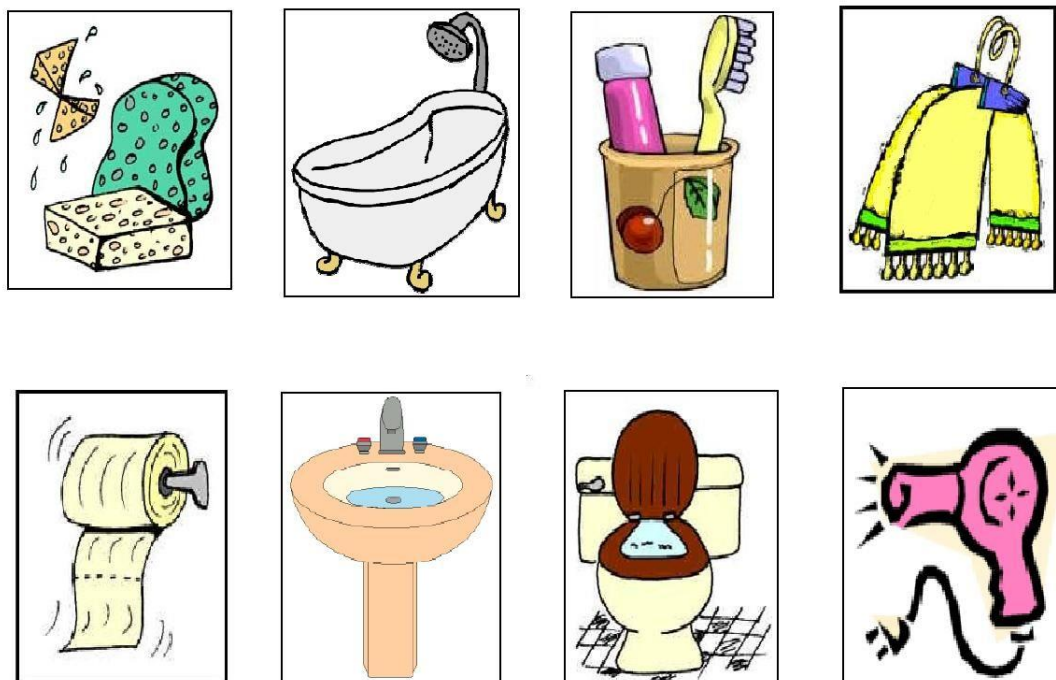


Ilustración 3 lámina de vocabulario referido al aseo

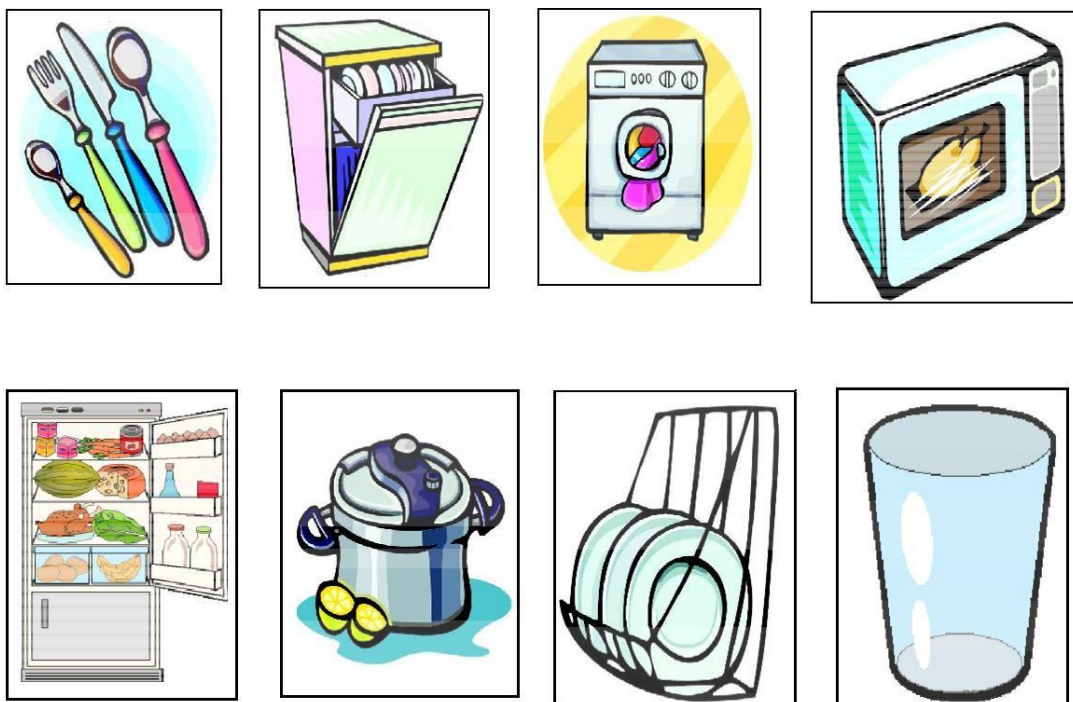


Ilustración 4. Lámina de vocabulario referido a la cocina

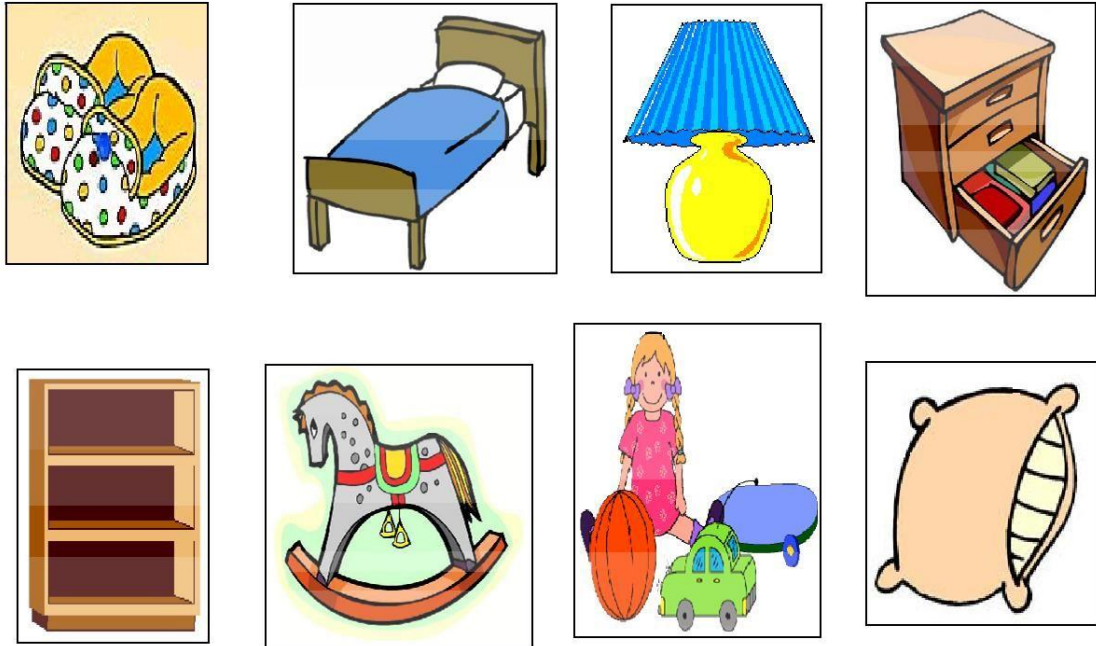


Ilustración 5. Lámina de vocabulario referido al dormitorio



Ilustración 6. Lámina de vocabulario referido al salón

Anexo 8

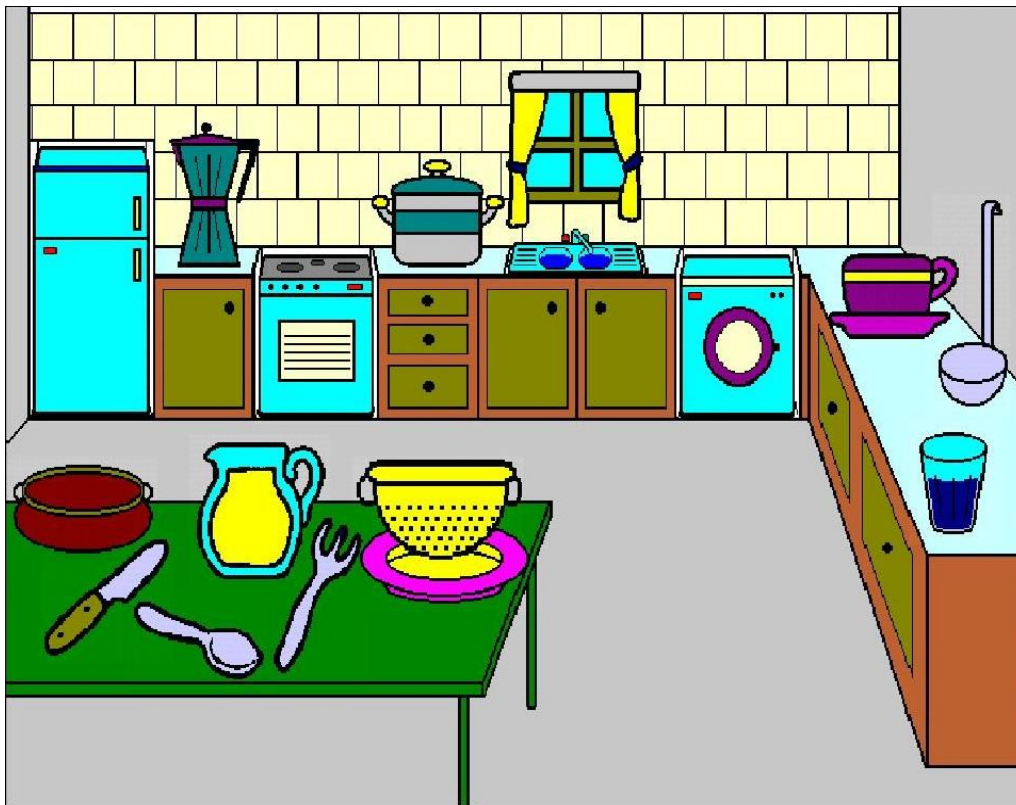


Ilustración 7. Lámina para repasar el vocabulario referente a la cocina



Ilustración 8. Lámina para repasar el vocabulario referente al dormitorio

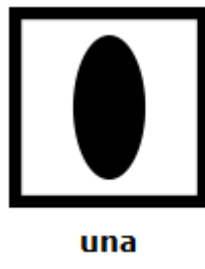
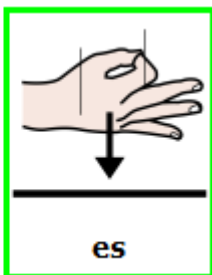
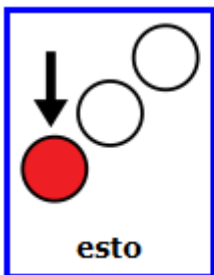
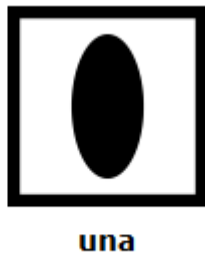
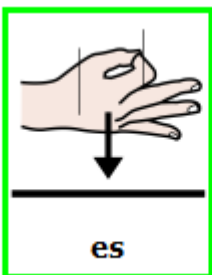
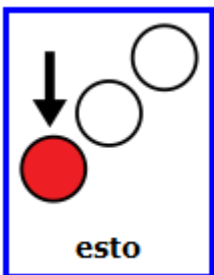
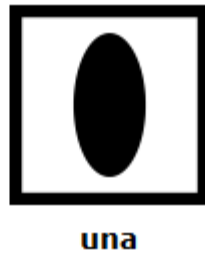
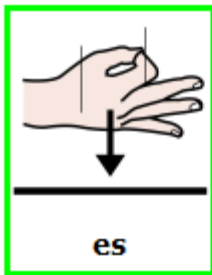
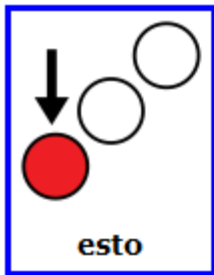
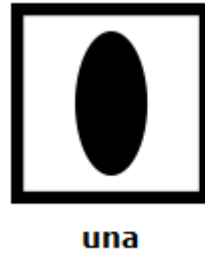
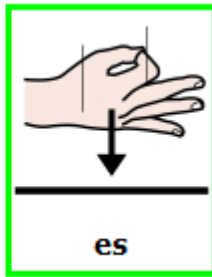
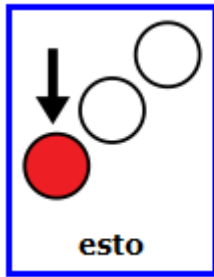


Ilustración 9. Lámina para repasar el vocabulario referente al aseo



Ilustración 10. Lámina para repasar el vocabulario referente al salón

Anexo 9







**yo**



**quiero**



**mear**



**yo**



**quiero**



**pelota**

**Anexo 10**

NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO										
<b>Objetivo:</b> Aumentar su nivel de léxico (a nivel comprensivo)										
<b>Habilidad:</b> El niño conoce vocabulario referido a objetos cotidianos y lo señala										
R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	PASOS
-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	Señala <u>un</u> <del>objeto</del> <sup>objeto cotidiano</sup> de una lista de pictogramas presentados en una lámina que ya han sido mostrados y citados.
-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	Señala <u>dos</u> objetos cotidianos de una lista de pictogramas presentados en una lámina que ya han sido mostrados y citados.
-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	Señala <u>tres o más</u> objetos cotidianos de una lista de pictogramas presentados en una lámina que ya han sido mostrados y citados.

Observaciones:  
 En esta actividad no ha habido problema, el niño ha asimilado bien los datos y conceptos. También ha sido muy estimulado en el Centro ordinario y de atención temprana.

NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO										
<b>Objetivo:</b> Aumentar su nivel de léxico (a nivel expresivo)										
<b>Habilidad:</b> El niño conoce vocabulario referido a objetos cotidianos y lo nombra.										
R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	PASOS
-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	Nombra <u>un</u> <del>objeto</del> <sup>objeto cotidiano</sup> de una lista de pictogramas presentados en una lámina que han sido mostrados y citados anteriormente.
-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	Nombra <u>dos</u> objetos cotidianos de una lista de pictogramas presentados en una lámina que han sido mostrados y citados anteriormente.
-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	Nombra <u>tres o más</u> objetos cotidianos de una lista de pictogramas presentados en una lámina que han sido mostrados y citados anteriormente.

Observaciones:  
 Este ejercicio, en general, lo acepta más. Sobre todo el paso 3. No obstante, superado.

NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO

Objetivos:

- Responder a un mayor número de preguntas (¿Qué/quién es, de quién es, qué/cómo hace, cómo es/está, donde está/vamos?... ) a través de situaciones reales y/o láminas para hablar
- Aumentar el seguimiento de órdenes verbales con apoyo visual de gestos y/o pictogramas.

**Habilidad:** El niño es capaz de reconocer un objeto cotidiano en su contexto natural a través de sus pictogramas y nombrarlo cuando se le preguntan las cuestiones anteriores.

R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	PASOS
-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	El niño reconoce <b>un</b> objeto que se presenta en su contexto natural a través de su pictograma en una lámina y es capaz de responder a la pregunta: "¿cómo se llama?" "¿Qué es?" del adulto.
-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	El niño reconoce <b>dos</b> objetos que se presentan en su contexto natural a través de sus pictogramas en una lámina y es capaz de responder a la pregunta: "¿cómo se llaman?" del adulto.
-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	El niño reconoce <b>tres o más</b> objetos que se presentan en su contexto natural a través de sus pictogramas en una lámina y es capaz de responder a la pregunta: "¿cómo se llaman?" del adulto.

Observaciones:

Paso 3 más cortado.

**NIVEL MORFO-SINTÁCTICO**

**Objetivos:**

- ✚ Trabajar el orden correcto de los sintagmas (S+V+C) con ayuda visual de pictogramas y gestos de apoyo
- ✚ Mantener e incrementar la longitud de sus enunciados verbales utilizando un mayor número de palabras adquiridas (sobre todo las relacionadas a satisfacer sus necesidades e intereses).

**Habilidad:** El niño utiliza sujeto y/o verbo y/o complemento para responder a las preguntas formuladas por el adulto acompañándose de gestos.

R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	PASOS
-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	El niño utiliza solo el <b>complemento+ gesto</b> para responder a la pregunta "¿Qué es eso?" o "¿Cómo se llama esto?" del adulto.
-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	El niño utiliza <b>sujeto+ complemento</b> para responder a la pregunta "¿Qué es eso?" o "¿Cómo se llama esto?" del adulto.
<del>El niño utiliza <b>sujeto+ verbo+ complemento</b> para responder a la pregunta "¿Qué es eso?" o "¿Cómo se llama esto?" del adulto.</del>										

**Observaciones:**

Muestra dificultades en esta habilidad. No es capaz de usar el sintagma S+V+C. Al no poder trabajar superado al paso 2, no se puede pasar al 3.

**NIVEL MORFO-SINTÁCTICO Y PRAGMÁTICO**

**Objetivos:**

- ✚ Trabajar el orden correcto de los sintagmas (S+V+C) con ayuda visual de pictogramas y gestos de apoyo
- ✚ Mantener e incrementar la longitud de sus enunciados verbales utilizando un mayor número de palabras adquiridas (sobre todo las relacionadas a satisfacer sus necesidades e intereses).
- ✚ Desarrollar la función de petición.

**Habilidad:** El niño utiliza sujeto y/o verbo y/o complemento para responder a la pregunta "¿Qué quieres?" formulada por el adulto acompañándose de gestos.

R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	PASOS
-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	El niño utiliza solo el <b>complemento+ gesto</b> para responder a la pregunta "¿Qué quieres?" del adulto.
+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	El niño utiliza <b>sujeto+ complemento</b> para responder a la pregunta "¿Qué quieres?" del adulto.
-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	El niño utiliza <b>sujeto+ verbo+ complemento</b> para responder a la pregunta "¿Qué quieres?" del adulto.



yo + pelota

yo quiero  
pelota /  
pis / mease

Observaciones:

---



---



---



---