

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

CURSO ACADÉMICO 2017-2018

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**El lenguaje y la comunicación en niños con
autismo no verbales**

Candela García Ruíz

Fecha: 30/01/2019

Tutorizado por Natalia Sobradiel Sierra

Language and communication in children with nonverbal autism.

RESUMEN

El lenguaje y la comunicación, al igual que otros aspectos del desarrollo, son diferentes en cada niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A lo largo de este trabajo se realiza una revisión acerca de cómo es el desarrollo del lenguaje y las limitaciones que suelen presentar estos niños en torno a él, centrándose especialmente en aquellos niños que no presentan lenguaje oral, revisando aquellas estrategias y recursos que podemos encontrar para intervenir con un niño con estas características. Partiendo de la base, se ha diseñado una propuesta de intervención para una niña en concreto que no presenta comunicación verbal, enfocada, de esta manera, al desarrollo de su lenguaje comprensivo y expresivo.

Para la realización de la parte de la revisión bibliográfica se han consultado diferentes documentos recogidos en libros y revistas de investigación, y para la parte práctica, se ha consultado el manual del *"Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo"* de Sally J. Rogers y Geraldine Dawson (2015), del mismo modo que se ha llevado a cabo una evaluación previa de la niña, a través de la observación sistemática y de diferentes entrevistas con los diferentes profesionales que trabajan con ella.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autismo (TEA), lenguaje, comunicación, desarrollo, verbal.

ABSTRACT

Language and communication, as well as other aspects of development, are different in every child with Autism Spectrum Disorder (ASD). Throughout this work is done a review about how is the development of the language and the limitations that usually these children presented on it, particularly focusing on those children who do not have oral language, revising those strategies and resources that we can find to intervene with these characteristics. Based on that, is designed a proposal or intervention for a girl in particular who presenting nonverbal communication, focusing, in this way, to the development of their comprehensive and expressive language.

For the completion of the review based on different collected documents in books and research journals are viewed, and the manual has been used to the practical part of the *"Early Start Denver Model for young children with Autism"* Sally J. Rogers y Geraldine Dawson (2015), as well as a prior assessment of the girl, though systematic observation and different has been conducted interviews with various professionals working with her.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), language, communication, development, verbal.

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Justificación y objetivos.....	1
1.2 Lenguaje en niños neurotípicos de 0 a 6 años.....	3
1.2.1 Desarrollo fonológico.....	3
1.2.2 Desarrollo semántico.....	5
1.2.3 Desarrollo morfológico y sintáctico.....	6
1.2.4 Desarrollo pragmático.....	7
2. DESARROLLO TEÓRICO.....	8
2.1 Conceptualización del Trastorno del Espectro Autista.....	8
2.1.1 Comunicación e interacción social.....	9
2.1.2 Comportamientos restrictivos y repetitivos.....	14
2.2 El lenguaje en niños con TEA sin lenguaje oral.....	15
2.2.1 Dificultades de comprensión.....	15
2.2.2 Dificultades para comunicarse	16
2.3 Materiales, recursos y estrategias para intervenir con un niño sin lenguaje oral.....	17
3. DESARROLLO PRÁCTICO.....	26
3.1 Descripción del caso.....	26
3.2 Objetivos terapéuticos.....	30
3.3 Método Denver de intervención temprana.....	30
3.4 Descripción del programa de intervención.....	31
3.5 Sesión de intervención.....	37
4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	45
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
6. ANEXO.....	50

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

El trabajo que se desarrolla a continuación es el resultado de un estudio en profundidad del lenguaje en las personas con Trastorno del Espectro Autismo (TEA), y concretando en las niñas y los niños con TEA que no tienen lenguaje oral, para posteriormente poder realizar una propuesta de intervención para un caso concreto de una niña con estas características.

Durante mi periodo de prácticas me impactó mucho el caso de una niña con autismo que no hablaba. Pude observar cómo era su comunicación, así como la intervención que llevaban a cabo con ella los diversos profesionales implicados, pero no se vieron grandes resultados debido al corto periodo en el que pude estar presente. A partir de entonces me surgió la curiosidad de cómo se podría ayudar a la niña que se comunicara; ¿realmente entiende nuestras peticiones?, ¿qué sistema de comunicación alternativo nos resulta más útil para trabajar con ella?, ¿cómo le podemos enseñar a comunicarse?

Para poder dar respuesta a estas preguntas decidí embarcarme en este proyecto, realizando una revisión bibliográfica de diferentes libros y artículos científicos que trataban sobre el lenguaje, la comunicación y el Trastorno del Espectro Autismo.

En los últimos años la prevalencia del autismo ha aumentado considerablemente, pasando de estudios clásicos que lo situaban en una prevalencia en torno de 2 a 5 casos por cada 10.000, a investigaciones recientes que lo sitúan entre 10 y 20 casos por cada 10.000 personas. Este aumento puede ser originado o bien por factores físicos que llegan a producir cambios genéticos en la población, o por modificaciones en los criterios diagnósticos y una mayor precisión de los métodos de detección (López, S., 2009).

Esta creciente prevalencia hace que en algún momento de nuestro futuro como docentes, nos vayamos a encontrar con algún alumno con autismo. Una de las características más definitorias del trastorno es la ausencia de lenguaje o el deficitario uso que hacen del mismo, siendo el retraso en la adquisición del lenguaje el motivo más frecuente de consulta de un niño con autismo (Artigas, J., 1999). Como profesionales de la educación, debemos conocer en profundidad este trastorno, comprendiendo cuáles son sus dificultades a nivel de comprensión y de expresión,

siendo conscientes de que cada niño es diferente y por ello, tendremos que adoptar una intervención diferente, en torno a sus necesidades y fortalezas.

Este documento pretende ser una fuente de información para toda la gente interesada en este trastorno, pero, en especial, para el profesorado, por lo que el fin primordial es que sea un documento útil, fiable y práctico. Parece necesario sensibilizar a la sociedad respecto a las personas con Trastorno del Espectro Autista, ya que, desde fuera, las personas con este trastorno pueden ser etiquetadas de “obsesivas”, “poco cariñosas”, “raras”, o de “violentas”, pero cuando compartes tiempo con ellas puedes darte cuenta de que estas etiquetas se alejan mucho de la realidad. Es por lo que se considera fundamental que las personas nos formemos en este ámbito, y también que se desarrollen mayor cantidad de iniciativas para romper los mitos existentes en nuestra comunidad y, de esta manera, lograr que estas personas se integren completamente en nuestra sociedad.

Por tanto, los objetivos que se plantean con este trabajo son:

- Conocer cómo es el desarrollo del lenguaje y sus limitaciones en niños con autismo.
- Revisar aquellas estrategias y recursos que podemos encontrar para intervenir con un niño con autismo sin lenguaje oral.
- Diseñar una propuesta de intervención enfocada al desarrollo del lenguaje en un caso concreto.

En los niños con autismo se pueden encontrar casos en los que existe un retraso en el lenguaje hablado y otros en los que se da una ausencia total del lenguaje. El presente trabajo se centrará en los segundos, pero antes se considera necesario realizar una revisión sobre cómo es el proceso de adquisición del lenguaje en niños neurotípicos, para que posteriormente sea más fácil compararlo con la comunicación de los niños con autismo. Posteriormente se realizará una aproximación al concepto del trastorno autista, para poder comprender mejor qué alteraciones sufren en sus relaciones sociales, sus deficiencias comunicativas o en sus intereses restrictivos y repetitivos, para centrarse a continuación en las dificultades del lenguaje que presentan concretamente los niños con autismo sin lenguaje oral. Antes de comenzar con la intervención se considera necesario determinar aquellas estrategias que hay que tener valorar antes de intervenir con el niño, recopilando aquellos recursos y materiales que nos resultan especialmente útiles para su desarrollo del lenguaje.

1.2 EL LENGUAJE EN NIÑOS NEUROTÍPICOS DE 0 A 6 AÑOS

La comunicación es la acción de manifestar sentimientos, experiencias y deseos. Una parte de esta comunicación se manifiesta a través del lenguaje (Puyuelo y Rondal, 2003, p. 88). Como dice Miguel Pérez Pereira (2011), el lenguaje es la capacidad que más caracteriza a la especie humana. De hecho, ninguna otra especie ha desarrollado ningún otro sistema de comunicación tan complejo como el lenguaje humano. Ni las especies más parecidas a nosotros, los monos, lo han desarrollado de la misma manera que los seres humanos en contacto con ellos, aunque hayan sido impuestos a rigurosos programas de instrucción.

Podemos entender el lenguaje verbal como la herramienta que posibilita la comunicación entre los seres humanos. Éste no es la única herramienta que existe, ya que podemos encontrar gran existencia de lenguajes desarrollados a lo largo de la historia, pero éste, sin duda, se trata del más útil para la comunicación (Bigas y Correig, 2008, p. 15).

Para facilitar la comprensión de cómo aprenden a hablar los niños es necesario desglosar el lenguaje en sus diferentes componentes, y ver cómo tiene lugar la adquisición del lenguaje en cada uno de ellos. A continuación, se hará una revisión sobre la evolución del lenguaje atendiendo a cada una de las dimensiones del mismo: el desarrollo fonológico, el desarrollo semántico, el desarrollo morfológico y sintáctico, y el desarrollo pragmático, centrándonos en el periodo de 0 a 6 años, ya que es la etapa que corresponde con Educación Infantil, y cuando se forman las bases de la comunicación y el lenguaje. Aunque vayamos a contemplar estas dimensiones por separado, es necesario resaltar que el dominio de estos componentes lo realizan los niños en contextos conversacionales de manera indistinta. Cabe señalar que el desarrollo del lenguaje no es idéntico en todos los niños, y en las producciones infantiles podemos apreciar diferencias individuales.

1.2.1 Desarrollo fonológico

La habilidad de percibirse del habla, de discriminar los sonidos que lo integran, los fonemas, y de ir reconociendo unidades cada vez mayores como palabras y oraciones es, desde el punto de vista evolutivo, previo. Los bebés muestran una clara preferencia por la voz humana, por ejemplo, después de siete meses en el vientre materno ya pueden diferenciar la voz humana de cualquier otro tipo de sonidos. Esta preferencia por el habla humana va a hacer que presten mayor atención a sus

características y que vayan siendo capaces de percibir y discriminar cada vez más rasgos. En los primeros meses ya pueden discriminar, contrastar fonemas, diferenciar características en la entonación y el habla de su madre (Puyuelo y Rondal, 2003, p. 90). A los dos meses se ha comprobado que los bebés son capaces de distinguir las diferencias existentes entre los fonemas de la lengua, llegando a diferenciar entre los fonemas /p/ y /b/. Pocos meses después, a los seis meses, se destacó que pueden diferenciar todos los fonemas de cualquier lengua humana (Palacios *et al.*, 2011).

Los niños producen sus primeras palabras reconocibles como tales por los adultos a los doce meses. Para llegar a producirlas, han tenido que pasar por un proceso de avances importantes en sus capacidades. Desde el momento de nacer producen sonidos con su aparato bucofonador y lloran, gritan, etc. A los tres meses producen gorjeos y a los seis meses comienzan a producir el balbuceo. Estas primeras vocalizaciones que emiten los bebés son con una intencionalidad lúdica (Pérez y Salmerón, 2006). El balbuceo consiste en la combinación de sonidos semejantes a vocales y consonantes, que se repiten de forma rítmica y con variaciones en la entonación. A los ocho meses comienzan a producir las protopalabras, que son formas con alguna estabilidad fonética producidas en circunstancias diferentes. Estas producciones son de carácter idiosincrásico, es decir, que cada uno utiliza las suyas, y algunas de ellas son las primeras producciones que realiza el niño con una clara intención comunicativa, ya que por lo general suelen ir acompañadas de otros recursos comunicativos como gestos y acciones (Palacios *et al.*, 2011).

Entre los doce y los dieciocho meses los niños producen alrededor de cincuenta palabras, entre las que se pueden distinguir determinadas estrategias fonológicas que los niños utilizan sistemáticamente y que ofrece regularidad a sus producciones. La primera estrategia que utilizan es la preferencia por determinados sonidos, lo que conlleva a la simplificación de las palabras adultas. A estas edades utilizan solo unos determinados sonidos en las palabras que emiten, teniendo un repertorio de fonemas muy limitado y de esta manera evitan ciertos sonidos del habla adulta que son de difícil pronunciación para ellos (Owens, 2003). El desarrollo de la comunicación y el lenguaje se ve favorecido en este periodo por la locomoción. El niño se desplaza, coge objetos... y el adulto se los nombra para que los repita (Pérez y Salmerón, 2006). Dentro del repertorio de las primeras cincuenta palabras son habituales ciertos fonemas como p, t, b, n, m, b, d, k, l, i, a, o, e, como, por ejemplo, en *lela* (abuela) o *teta* (galleta). También es frecuente el uso de asimilaciones de sonidos, es decir cambiar de un sonido a otro, como decir "su" por "tu" (Palacios *et al.*, 2011).

Hacia los dieciocho meses y hasta los cuatro años aproximadamente, el repertorio léxico de los niños supera las cincuenta palabras y sus producciones se hacen cada vez más complejas. Producen casi la totalidad de las consonantes y combinaciones de las consonantes y vocales, a excepción de unas pocas consonantes aisladas (z, r) y determinados conjuntos de consonantes y diptongos.

Hacia los cuatro años se producen avances importantes en el lenguaje morfonológico, como en la modificación de las raíces al conjugar los verbos (*muerto* en vez de *morido*) y alrededor de los cinco o seis años comienzan el desarrollo metafonológico o desarrollo consciente de la fonología. En este momento los niños empiezan a ser conscientes de las disimilitudes que suponen ciertos sonidos en las palabras (pala/mala) y de esta manera al darse cuenta de la estructura fonológica de las palabras, surgen aprendizajes fundamentales para el posterior aprendizaje de la lengua escrita (Palacios *et al.*, 2011).

1.2.2 Desarrollo semántico

Cómo adquieren los niños el significado de las palabras se encuentra estrechamente relacionado con su desarrollo cognitivo. Durante el periodo preescolar los niños avanzan rápidamente en su desarrollo léxico, llegando a incorporar cinco palabras diarias a su repertorio entre el año y medio y los seis años (Owens, 2003).

Al principio las pocas palabras que conoce y utiliza el niño están cargadas de sobre extensión semántica, por ejemplo, utiliza la palabra “agua” para referirse a todos los líquidos. Estas palabras suelen ir acompañadas de gestos y son difíciles de comprender fuera de contexto (Pérez y Salmerón, 2006). Durante los primeros meses desde que emiten las primeras palabras, los niños adquieren muy pocas, y con una gran lentitud, llegando a adquirir escasamente diez palabras diferentes entre los once y los quince meses. Hacía los veinte meses se produce una “explosión de vocabulario”, y a partir de este momento adquieren nuevas palabras a una velocidad muy superior, llegando a incorporar de cinco a nueve palabras nuevas al día (Palacios *et al.*, 2011). La mayoría de palabras que adquieren durante este periodo ya tienen un carácter descontextualizado, por lo que son, en numerosas ocasiones, empleadas en diferentes circunstancias. Conforme el niño vaya adquiriendo nuevos atributos semánticos, irá estableciendo diferenciaciones entre elementos y, de esta manera, irá formando campos semánticos o conjuntos de palabras que guardan determinadas características entre sí. Cuando el repertorio léxico del niño alcanza las cincuenta palabras, se produce salto cualitativo en el desarrollo conceptual, descubriendo que las palabras representan objetos, hechos, acciones, cualidades y relaciones.

A partir de los dos años la velocidad a la que adquieren nuevas palabras es impresionante, lo que parece guardar relación con las capacidades cognitivas de categorización y conceptualización de la realidad, formando campos semánticos cada vez más complejos. Conforme los niños van desarrollando su capacidad de categorización, van apareciendo las estructuras semánticas jerarquizadas, apareciendo los términos supraordinarios y subordinados hacia los cinco años, como por ejemplo “animal” y dálmata”. Todo esto llevará al niño a crear categorías de significado muy complejas, obteniendo palabras sinónimas, antónimas, contrastivas, supraordinarias y subordinadas (Palacios *et al.*, 2011).

1.2.3 Desarrollo morfológico y sintáctico

Los niños adquieren las estructuras morfosintácticas a través de la imitación de los discursos adultos, y el orden en que las adquieren está muy ligado a la evolución del pensamiento (Pérez y Salmerón, 2006). A medida que el niño adquiere más morfemas gramaticales complejos (verbos auxiliares, artículos, etc.) las frases que emite el niño se van haciendo más largas y complejas. Los morfemas que va aprendiendo el niño los va incluyendo en enunciados cada vez más complejos (Puyuelo y Rondal, 2003, p. 92). Durante el primer año de vida, los niños no muestran conocimiento sintáctico, pero entre los doce y los veinticuatro meses ya realizan un tratamiento de los pronombres personales y de los nombres propios como si fueran predicados nominales completos, en lugar de como si fueran nombres comunes, por lo que a la edad de dos años ya podemos apreciar que diferencian entre nombres comunes y propios (Palacios *et al.*, 2011). Posteriormente comienza a incluir frases negativas y preguntas entre sus emisiones, al principio utiliza el “no” con pocas palabras (perro no), pero luego comienza a introducir el “no” en frases (No quiero perro) de manera que, en este momento, ya domina el uso del auxiliar. A partir de los veinticuatro meses y hasta aproximadamente los cuarenta y un meses, los niños comienzan a utilizar mayor cantidad de demostrativos, modificadores de cantidad, artículos, posesivos, adjetivos, y ya utilizan de forma correcta algunas formas compuestas del presente. Entre los veintiocho y los cuarenta y ocho meses los niños incluyen en todas las frases el sujeto. También utilizan de manera ocasional, adjetivos, artículos, posesivos, demostrativos y verbos auxiliares, y comienzan a utilizar de manera correcta el pasado. Entre los treinta y cinco y los cincuenta y dos meses ya utilizan de forma correcta las formas irregulares de los verbos en pasado, haciendo un buen uso de las diversas formas verbales y de los artículos (Puyuelo y Rondal, 2003, p. 97). Sin embargo, durante estas edades hay ciertos aspectos sintácticos que les resultan difíciles de adquirir, como las oraciones pasivas, o las oraciones condicionales, muy

poco utilizadas por los niños de infantil, que pasan a comprenderlas en etapas posteriores. Del mismo modo que en los otros aspectos del lenguaje, los niños no avanzan del mismo modo en su desarrollo morfosintáctico (Palacios *et al.*, 2011).

1.2.4 Desarrollo pragmático

Además de conocer algunos elementos y reglas lingüísticas, los niños tienen que aprender a usarlas. Paulatinamente irán aprendiendo a manifestar intenciones con su lenguaje: estableciendo contacto comunicativo, expresando sus deseos o sentimientos, describiendo, formulando preguntas, etc. (Palacios *et al.*, 2011). En el primer año de vida, los niños ya van adquiriendo los mecanismos básicos de la comunicación a un nivel no verbal, reaccionando a la voz humana y diferenciando voces familiares, ríe en voz alta, muestra curiosidad por la cara del adulto; y en muchas ocasiones parece contestar al adulto cuando éste le habla, ya que ya es capaz de utilizar algunos recursos para comunicarse como la jerga, señalar con el dedo, o utilizar gestos naturales. A partir del año, ya utilizar en el lenguaje para hacer peticiones, expresar deseos, nombrar objetos o compartir situaciones. Entre los veinticuatro y los treinta y seis meses muestran un gran interés por el lenguaje, realizando preguntas por el nombre y el porqué de las cosas, desarrollando la habilidad básica para conversar (Pérez y Salmerón, 2006). Son capaces de responder a su interlocutor e involucrarse en pequeños diálogos sobre un tema concreto, así como iniciar temas de conversación. Desde los treinta y seis hasta los setenta y dos meses, se producen grandes avances en el uso del lenguaje, que coincide con un aumento en la tendencia a hablar, siendo capaces ya de realizar narraciones mucho más complejas y su discurso ahora es mucho más organizado, inventa historias, utiliza el lenguaje de forma lúdica, saben cómo abrir la conversación y despedirse, e incluso son capaces de anticipar la despedida, etc. Cada vez van tomando más conciencia de los aspectos sociales de la comunicación (Pérez y Salmerón, 2006).

La adquisición del lenguaje sigue una evolución diferente en cada individuo, pero podemos decir que a la edad de siete u ocho años los niños normalmente ya han adquirido un completo dominio del lenguaje. La comunicación se irá enriqueciendo a lo largo de la vida del niño, haciéndolo en función del entorno sociocultural en el que se encuentre inmerso (Pérez y Salmerón, 2006).

2. DESARROLLO TEÓRICO

2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Resulta complicado realizar una definición del Trastorno del Espectro Autista, ya que, como su nombre indica, se trata de un “espectro” y como tal integra un amplio abanico de rasgos o dimensiones que difieren de manera significativa en cada individuo que presenta este trastorno (López et al., 2009). Las alteraciones que presentan suelen ponerse de manifiesto durante los primeros años de vida, aunque durante este periodo de tiempo solo podemos apreciar como hechos relevantes la ausencia de la conducta de señalar y, en ciertos casos, una pasividad no bien definida. Hacia el año y medio ya podemos apreciar las primeras manifestaciones de alteración del desarrollo, dándose una regresión en sus avances adquiridos durante los meses anteriores, perdiendo el lenguaje que había obtenido, no respondiendo cuando se le llama o se le dan órdenes, deja de mostrar interés por relacionarse con sus pares, no utiliza la mirada siendo difícil establecer contacto ocular con él, muestra un juego muy rutinario y repetitivo y se opone a cambios en el entorno (Martos y Morueco, 2014).

Leo Kanner en 1943, fue la primera persona que intentó definirlo, enumerando unas características identificadoras, referidas a: una falta de contacto afectivo con otras personas, un deseo obsesivo por conservar las cosas iguales, una afición sorprendente hacia los objetos, dificultades en el lenguaje y la comunicación, y un potencial cognitivo muy elevado (Benito, 2011). Esta definición, incluye a unas personas y excluye a otras, ya que no todas las personas con autismo muestran todos estos comportamientos.

Una definición posterior, y que nos ayuda mejor a comprender este trastorno es la que realiza Riviere entre los años 80 y 90, definiéndolo como:

“El autismo es la distorsión más severa del desarrollo humano, es decir, es aquel cuadro en que se da un cambio cualitativo, una forma de desarrollo más diferente de la forma normal que uno se puede imaginar y precisamente por eso el autismo contiene una gran promesa, y es que nos ayuda a entender el desarrollo humano hasta límites que ningún otro es capaz de ayudarnos”.
(Benito, 2011, p.2)

A partir de estas concepciones iniciales, el concepto de autismo ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas, pero el hecho más relevante fue su inclusión entre los trastornos del desarrollo en el DSM-III, en 1980. Significativamente en el transcurso de los últimos años gracias al avance en su investigación. El DSMV incluye al autismo

dentro de los trastornos del neurodesarrollo, en cambio, el CIE10 mantiene la antigua clasificación. El autismo pasa a denominarse Trastornos del espectro autista ya que reconoce la sintomatología autista común a todos los individuos en un amplio abanico de fenotipos. Por este motivo desaparecen los subtipos de autismo (Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrativo de la infancia, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado).

En esta clasificación se considera que el autismo comporta alteraciones en: la interacción social, la comunicación/lenguaje y la flexibilidad de conductas, intereses y actividades (Artigas, 1999).

Para comprender un poco mejor este trastorno, vamos a ir viendo detalladamente las alteraciones que presentan a través del diagnóstico establecido en el DSMV, abordando en primer lugar las alteraciones que se presentan a nivel de comunicación e interacción social, para pasar en el siguiente punto a hablar de las conductas e intereses restrictivos y repetitivos que presentan.

2.1.1 COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL

La Asociación Estadounidense de psiquiatría (2013) en su manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSMV, expone lo siguiente:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos)
 1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución de intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por las otras personas.

Estas características definitorias del trastorno ya fueron percibidas por Leo Kanner (citado en Paluszny, 1987), quien descubrió en el caso de once niños que manifestaban un aislamiento peculiar, observando que el rasgo que más diferenciaba a este trastorno era la falta de relación de estas personas con las personas de su alrededor. Autores posteriores a Kanner corroboran que uno de los mayores retrasos en su desarrollo se encuentra en el desarrollo interpersonal. Los niños con Trastorno del Espectro Autista utilizan mucho menos tiempo en sus relaciones sociales y presentan una menor predisposición a iniciar el contacto con otras personas de su entorno, así como, presentan dificultades para entender las emociones de sus compañeros y manifiestan más conductas desafiantes que los niños sin TEA (Morán et al., 2015). Se encuentra afectada su conciencia sobre los demás y por ello suelen prescindir de sus compañeros, ya que no se observa una reciprocidad social y emocional y, por lo tanto, no son capaces de percibir sus necesidades o malestares (López et al. 2009). Podemos decir, que presentan menos habilidades sociales que sus compañeros de su misma edad.

Wing y Gould (citado en Martos y Morueco, 2014), establecieron una clasificación en función de la interacción social y empatía que mostraban los sujetos, estableciendo los siguientes subtipos:

- Aislamiento social, en el que el sujeto se aísla y en la mayor parte de las situaciones se muestra indiferentes, a excepción de aquellas que le lleven a satisfacer sus necesidades básicas. Muestran poco interés hacia los objetos sociales de su entorno, establecen poco contacto ocular y habitualmente evita el contacto, y sus interacciones son normalmente con adultos. Presentan una deficiencia cognitiva moderada o severa.
- Interacción pasiva, en el que raramente se produce un contacto social pero sí que aceptan los acercamientos de otras personas, es decir, no les gusta el contacto social pero no lo evitan de manera activa. Pueden ser niños verbales o no verbales, y presentar distintos grados de deficiencia cognitiva.
- Interacción activa pero extraña, en el que sí que se realizan frecuentemente acercamientos sociales pero sus relaciones pueden derivar en preocupaciones repetitivas, como la realización de continuas preguntas o repeticiones verbales. El lenguaje que presentan estos niños puede ser comunicativo o no comunicativo, con poca eficiencia en la toma de turnos y mostrando más interés en la rutina de interacción que en el contenido.

Estos subtipos que establecieron Wing y Gould, han sido analizados en diferentes estudios (Borden y Ollendick, 1994; Castelloe y Dawson, 1993; O'Brien, 1996;

Waterhouse et al., 1996) para determinar su validez, y en la mayoría de ellos apoyan esta clasificación.

Las deficiencias comunicativas que presentan estos niños están muy relacionadas con sus deficiencias en la interacción social, ya que se puede observar un trastorno de la pragmática, es decir, del uso social que se hace del lenguaje y que están implicadas en el establecimiento de relaciones interpersonales. Además, la falta de interacción con otros individuos está íntimamente unida con su falta de reciprocidad en el discurso social, dificultad para entender el significado de aspectos de la comunicación no verbal, para comprender las necesidades del interlocutor, o la propensión a centrarse en detalles no significativos del discurso (Garrido et al., 2017).

En las habilidades de comunicación social de las personas con este trastorno podemos apreciar que la imitación, la atención conjunta y el juego se encuentran alteradas, lo que reflejan un retraso en el desarrollo. La imitación de expresiones faciales, las acciones o los movimientos corporales implican un conocimiento del mundo social, y de ahí se explica este déficit en la imitación, del mismo modo que en la atención conjunta, que hace referencia a las relaciones triádicas entre el niño, una segunda persona y un objeto u otra persona. Muestran un desarrollo normal durante el primer año, pero en educación infantil su comportamiento durante esta actividad es extraño y éste está asociado con sus dificultades para comunicarse e interaccionar con otras personas. Similar a la atención conjunta, en el juego también se produce un retroceso a partir del primer año de vida, mostrando dificultades en la mayoría de juegos y en sus conductas exploratorias, siendo el mayor predictor del trastorno el déficit que presentan para realizar el juego simbólico (Warreyn et al., 2014). La imitación, la atención conjunta y el juego están interrelacionados y diversos estudios afirman que contribuyen al desarrollo del lenguaje, ejerciendo impacto en sus habilidades comunicativas y sociales, aunque estas destrezas difieren en función del nivel de lenguaje receptivo o expresivo que posee cada niño (Van der Paelt, 2014). Volden et al. (2008) destacan que para poder intervenir adecuadamente con estos niños resulta fundamental evaluar en primer lugar el desarrollo comprensivo para así conocer el nivel de dificultad que presenta y que la intervención que llevemos a cabo sea funcional.

En los niños con autismo podemos encontrar casos en los que existe desde un retraso en el lenguaje hablado, hasta una ausencia total del lenguaje en otros, siendo aproximadamente un cincuenta por ciento de cada tipo. Los problemas de comunicación asociados al autismo difieren en función del desarrollo intelectual y

social del individuo. Muchas personas con TEA desarrollan el habla, pero solo hasta cierto nivel, ya que no suelen alcanzar el nivel que le corresponde por edad (Soto, 2007). En las personas que poseen habla, podemos encontrar una dificultad para iniciar o mantener una conversación con otros, una alteración en el volumen, velocidad, ritmo o entonación del habla, unas estructuras gramaticales inmaduras y una comprensión del lenguaje muy retrasada. Presentan dificultad para integrar palabras y gestos o para comprender el lenguaje figurado, metáforas y dobles sentido (López et al., 2009). Las habilidades pragmáticas podemos inferir que se encuentran gravemente alteradas, haciendo un uso del lenguaje inadecuado en situaciones sociales, y que se encuentran muy relacionados con los problemas emocionales y de socialización de estos individuos (Garrido et al., 2017). Por ello, en los niños que tienen lenguaje oral, el área que mayormente se encuentra afectada es la pragmática (Volden et al., 2008).

Artigas (1999) destaca que el motivo más frecuente de consulta de un niño con autismo es el retraso en la adquisición del lenguaje, y en ocasiones la preocupación de los padres se une la sensación de que no se comprende el significado del lenguaje. La alteración en el lenguaje de los niños con autismo, ya fue identificada en las descripciones iniciales de Kanner, y desde entonces ha existido un debate sobre su significado.

El desarrollo del lenguaje en los niños con TEA sufre un desarrollo diferente a los niños neurotípicos y esto nos lo exponen muy bien Peeters y Gillberg (1995) cuando realiza una comparación del lenguaje y la comunicación en el desarrollo normal y el autismo. A los ocho meses de edad aparece el balbuceo, pero es limitado y muchos padres lo clasifican de “raro”. El niño no imita sonidos, ni gestos ni expresiones. A los doce meses pueden aparecer las primeras palabras, pero, a diferencia de los niños de su misma edad, estas palabras carecen de sentido comunicativo y es frecuente un llanto intenso y que es difícil de interpretar. A partir de los veinticuatro meses, en el caso de que hayan aparecido las primeras palabras, éstas se limitan a menos de quince y, en muchas ocasiones éstas “se pierden”. Además, siguen sin desarrollar gestos, y si utiliza el gesto de señalar es muy limitado. Durante los treinta y seis meses en las oraciones que emiten aparecen muchas ecolalias y el lenguaje se caracteriza por ser poco creativo; esto en el caso que haya desarrollado el habla, ya que la mitad o más de los niños con TEA no tienen lenguaje a esta edad. A partir de los cuarenta y ocho meses empiezan a ser capaces de combinar dos o tres palabras de forma creativa, aunque la ecolalia permanece, siendo conductas habituales el repetir determinadas cosas que hayan visto en la televisión. A los sesenta meses todavía no

son capaces de comprender ni expresar conceptos abstractos ni de conversar. La ecolalia persiste, suelen invertir pronombres y suelen realizar muy pocas preguntas y éstas se caracterizan por ser repetitivas.

García (2002) establece diferentes características del lenguaje de las personas con autismo:

- Ecolalia: Los niños con autismo repiten palabras, frases y gestos que escuchan y ven en otras personas. puede ser inmediata, diferida o matizada; entendiendo por inmediata la repetición literal de lo que la persona acaba de escuchar, acostumbrando, por ejemplo, a repetir la pregunta que le acaban de hacer. La diferida se refiere a la repetición literal en un contexto diferente al que lo ha escuchado, por ejemplo, si escucharon la palabra “gallina” hace meses en casa de sus abuelos y en clase, hablando sobre el tiempo, empiezan a repetir esa palabra; y la ecolalia matizada es cuando produce una modificación o añade algo respecto al mensaje original (Soto, 2007). Este habla es normal en las primeras etapas del desarrollo del lenguaje, pero empieza a ser una característica definitoria del autismo cuando se da en edades posteriores (a partir de los tres años).
- Inversión pronominal: La persona con autismo suele referirse a sí misma en segunda o tercera persona o utilizando su nombre, le cuesta mucho utilizar el pronombre “yo” cuando habla de él mismo.
- Semántica: aunque no les suele costar adquirir vocabulario de conceptos simples y de categorías específicas, suelen empezar a adquirir conceptos relacionados con objetos inanimados y estáticos. Suelen tener adquiridos pocos verbos, especialmente los que expresan sentimientos o deseos.
- Disprosodia: cuando escuchamos hablar a una persona con autismo nos puede llamar la atención el tono alto y monótono que mantienen. El volumen de la voz es variable, mostrando, normalmente una entonación ascendente.
- Trastornos de la pragmática: como hemos nombrado anteriormente, una de las dificultades que más caracteriza a las personas con TEA es a la hora de utilizar el lenguaje de una forma comunicativa y socialmente aceptada, presentando dificultad para establecer conversaciones significativas, poca iniciativa para iniciar conversaciones o un escaso o inexistente contacto visual.

Estos trastornos de la comunicación no se dan de la misma manera en cada persona con autismo, del mismo modo que los hitos de desarrollo no siguen una evolución igual en todos los niños que presentan este trastorno, pues cada uno de ellos avanza en la adquisición del lenguaje de una manera diferente y presenta unas características

definitorias. Los casos en los que no existe lenguaje oral los veremos en el siguiente apartado en profundidad, pues es el tema en el que he centrado mi trabajo.

2.1.2 COMPORTAMIENTOS RESTRICTIVOS Y REPETITIVOS

La Asociación Estadounidense de psiquiatría (2013) en su manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSMV, expone lo siguiente:

- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipos o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincráticas).
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p- ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
 4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p- ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Las personas con TEA pueden presentar una preocupación intensa por pautas de interés restrictivas y estereotipadas que pueden resultar raras, ya sea por la intensidad con la que la llevan a cabo, o por los fines para las que la realizan, mostrando un apego inflexible a rutinas o rituales determinados. Se suelen interesar más por las partes de los objetos que por el conjunto y tener los objetos que les gustan con ellos siempre en sus manos suelen aportarles seguridad y bienestar. Los intereses que tienen son restringidos y suelen centrarse en alguno muy limitado y preciso, restringiéndose a una o dos actividades preferidas (García, 2002). Pueden colocar en línea una serie de objetos una y otra vez, reproducir un anuncio que les guste de televisión, o llegar a obsesionarse en que las cosas se encuentren uniformes, y cuando se intenta que cambien de actividad los niveles de ansiedad se disparan.

Desde edades tempranas se puede observar un interés exagerado hacia las rutinas o rituales no funcionales, realizan movimientos estereotipados, ya sea con las manos o utilizando todo el cuerpo, como dar saltitos, aletear, sacudirse las manos, o apretarse los dientes (López et al., 2009).

2.2 EL LENGUAJE EN NIÑOS CON TEA SIN LENGUAJE ORAL

La comunicación es uno de los primeros indicadores del TEA. Los niños que tienen autismo y discapacidad intelectual grave presentan dificultades para adquirir el lenguaje y para comprender algunas partes de él. En los siguientes apartados se profundizará en aquellos problemas que tienen a nivel de comprensión y de expresión del lenguaje.

2.2.1 Dificultades de comprensión

En los niños con Trastorno del Espectro Autista el nivel de comprensión que poseen varía considerablemente. A pesar de ello, se aprecia que estos niños comprenden el lenguaje bastante peor que los niños neurotípicos de su misma edad (Garrido, D. et al., 2015). Estas personas antes de aprender cualquier sistema alternativo de comunicación necesitan comprender el significado de la comunicación. El niño no sólo tiene que tener necesidades e intereses, sino que tiene que ser consciente de ellos y tener un motivo para comunicarlos. Muchas veces a estos niños se les anticipa y se les resuelven las cosas antes de que sucedan, ya que las personas cercanas a él saben interpretar muy bien aquello que les sucede y reaccionan rápidamente ante ello, lo que les ocasiona no tener la necesidad de comunicarse y por ello no se producen intentos de comunicación. El niño con autismo no comprende la importancia de comunicarse con las demás personas y por esta razón necesita que le enseñemos a comprender qué es la comunicación, y esto no se reduce a que aprenda algunas palabras, signos o símbolos, sino que entienda que comunicarse con las demás personas implica que hay alguien que recibe su mensaje y lo comprende (Jordán, R., 2012).

La comprensión del significado a nivel de representación sigue varias fases. La primera es sensorial, en la que los símbolos, los objetos y los acontecimientos se descodifican como elementos sensoriales, por lo que si le damos una tarjeta a un niño para que se comunique con ella, la tratará como un objeto sensorial, sin significado alguno. La siguiente fase es la representación, en la que ya utilizará la tarjeta para indicar que lo que representa es lo que desea, pero solo dentro del contexto en el que

se encuentra. Al final del proceso, aprenden a utilizar cualquier ejemplo de un objeto como objeto de representación, y empiezan a ser capaces de utilizar sistemas de símbolos, estableciendo significados entre ellos y logrando de esta manera comunicarse a través de ellos.

Los niños con autismo que no presentan lenguaje oral tienen dificultad para comprender instrucciones que para los demás parecen claras, las prohibiciones, ante las que se queda confuso, de la misma forma que le sucede con cualquier uso no literal del lenguaje, o al utilizar largas cadenas de palabras. Cuando tienen problemas para procesar el lenguaje no procesan el habla en unidades significativas, sino que procesa palabra a palabra, y cuando se le habla deprisa, no es capaz de asimilarlas y las va acumulando en la memoria de trabajo. El niño siente que las palabras se aceleran, e incluso que aumenta el tono en el que se le dicen, por lo que los adultos tenemos que aprender a hablarle con frases cortas y significativas, así como dejarle tiempo entre frase y frase para que las procese (Jordán, R., 2012).

Además de con la estructura del lenguaje, estos niños tienen dificultades con el sonido del lenguaje. A pesar de distinguir entre diferentes patrones de entonación, no son capaces de relacionarlos con un significado pragmático, por lo que para ellos es algo molesto que les dificulta la comprensión de aquello que le dice el interlocutor, en vez de ser un elemento más del discurso. A nivel del uso social del lenguaje también presentan serias dificultades para comprender los gestos comunicativos, muy relacionados con los problemas en atención conjunta y el aprendizaje tardío de los gestos primarios. Gestos como el señalar o mantener miradas, forman la base de comunicación y, como hablábamos en apartados anteriores cuando veíamos el desarrollo del lenguaje en niños neurotípicos, estos comienzan a aparecer alrededor de los seis meses, en cambio en niños con TEA en muchas ocasiones, o no llegan a aparecer o aparecen bajo un riguroso programa de instrucción, como el Programa de Interacción Intensiva de Nind y Hewtt (1994) (citado en Jordán, R., 2012).

Un estudio realizado por Garrido et al. (2015), muestra que además de sufrir un déficit semántico, la comprensión auditiva de estos niños es mucho menor que los niños neurotípicos de su misma edad. También encuentran diferencias respecto a la comprensión de estructuras gramaticales, una de las áreas que más afectada se encuentra y que podría explicar sus dificultades en el lenguaje.

2.2.2 Dificultades para comunicarse

Como se ha explicado en el apartado anterior, una de las dificultades que tiene para comunicarse el niño con autismo sin lenguaje verbal es que no entiende la función del

lenguaje, no es consciente de sus necesidades o deseos, y tiene dificultades para comprender las instrucciones que se le dan. Estas dificultades previas van a ser un problema a la hora de adquirir el lenguaje hablado. Muchas personas con este trastorno persisten mudas y tienen dificultades para adquirir cualquier forma de lenguaje, principalmente si tiene las dificultades para saber qué es la comunicación (Jordán, R., 2012). Los niños con autismo que no tienen lenguaje oral suelen tener asociada una discapacidad intelectual, por lo que se suelen encontrar afectadas algunas áreas implicadas en la comprensión del lenguaje, área de Wernike; y el área encargada de la producción del lenguaje, área de Broca, aunque no hay ningún área cerebral que esté concretamente alterada en estas personas. Los daños que se encuentran en estas áreas son mínimos, pero sus consecuencias cognitivas son impactantes y, cuanto más afectadas se encuentran, más graves son los déficits que presentan estos niños (Martos, J. y Pérez, M., 2002). Estudios detectaron anomalías en la actividad de regiones frontales y temporoparietales izquierdas, en las personas con déficits lingüísticos graves. Se observó que la activación de las áreas temporales del hemisferio izquierdo relacionadas con la percepción e integración de sonidos complejos, como el lenguaje, eran bajas. Esta disfunción podría ser la causante de los trastornos del lenguaje y comunicación en el autismo (Cukier, S., 2005).

A estos niños les resulta difícil hacer saber a los demás sus necesidades y deseos, haciéndose complicado comunicar a los demás sus estados de ánimo, o si están aburridos, o si están asustados, o enfermos. Normalmente los adultos cercanos a ellos dicen saber interpretar sus llantos, sabiéndolos identificar con distintas necesidades de los niños, pero esto se hace realmente complicado para la gente que no los conoce. Cuando la ausencia del lenguaje es total, las dificultades de comunicación con el niño son enormes, haciéndose necesario buscar un método alternativo de comunicación que permita una cierta comunicación con él. Normalmente se comienza entrenando un tipo de imitación no verbal, como gestos o la mirada; al fin de facilitar la posterior imitación verbal (Wing, L. y Everard, M., 1982).

2.3 MATERIALES, RECURSOS Y ESTRATEGIAS PARA INTERVENIR CON UN NIÑO TEA SIN LENGUAJE ORAL.

Cuando se interviene con un niño con Trastorno del Espectro Autista tenemos que tener en cuenta una serie de aspectos antes de empezar a trabajar con él. Ante las dificultades que presente se tendrán que diseñar las estrategias que más se adapten a los objetivos que nos hemos planteado con él o ella y, a partir de ellas, determinar

cuáles son los recursos y los materiales que necesitaremos para llevar a cabo la intervención (De la Cal, M., et al., 2018).

A lo largo de este apartado se van a ir desarrollando aquellas estrategias que hay que tener en cuenta para intervenir con un niño con TEA, y para cada una de ellas, veremos con qué recursos y materiales podemos contar para desarrollarlas.

a) CONOCER A LA PERSONA.

En primer lugar, hay que conocer las características que presenta el niño, cuáles son sus puntos fuertes, así como cuáles son las necesidades que muestra. Estas necesidades van a ir cambiando a lo largo del programa, por lo que será necesario llevar a cabo una evaluación continua y dinámica, valorando los procesos a lo largo de nuestra intervención. Como se ha visto a lo largo del trabajo, las personas con autismo se caracterizan por la gran variedad en la gravedad de sus síntomas, por lo que no podemos diseñar un programa único para todas las personas afectadas, por lo que, el primer paso que realicemos estará enfocado a evaluar sus necesidades respecto a (García, 2002):

- Perfil sensorial: debemos conocer cómo responden ante los estímulos sensoriales, si responde ante los estímulos auditivos o por el contrario pasan desapercibidos, o si soportan o no determinadas texturas.
- Tono muscular: se debe valorar su grado de tono muscular, sobre todo su tono buco facial, ya que va a ser el que ayuda a elaborar su intervención a nivel del lenguaje. También tendremos que tener en cuenta, en el caso de que presente estereotipias, cuáles son las que frecuenta, así como si lleva a cabo conductas autolesivas.
- Atención: hay que conocer cuáles son sus dificultades a la hora de diferenciar y reconocer estímulos dentro de un conjunto (atención selectiva), cuál es su nivel de concentración en las tareas (atención sostenida), cómo reacciona cuando recibe una sobrecarga estimular (atención dividida), o cómo coordina su atención cuando interactúa con otra persona (atención conjunta). Los niños con autismo presentan una alteración en el desarrollo de las capacidades de atención conjunta, derivado del déficit en su organización social, además de dificultades cuando tienen que cambiar la atención entre modalidades sensoriales (Martos, 2008).
- Memoria: en muchas ocasiones, cuando el niño carece de lenguaje verbal, viene acompañado de una discapacidad intelectual. Es interesante que se

conozcan las puntuaciones que ha obtenido en pruebas que se le hayan pasado a nivel cognitivo.

- Juego e intereses: normalmente la capacidad que tienen para jugar es muy pobre, muestran una falta de interés respecto a los juguetes figurativos y su atención se centra en una o dos actividades favoritas. Conocer cuáles son sus intereses y motivaciones resulta fundamental para que se produzca un aprendizaje significativo (García, 2002).
- Capacidad de imitación: averiguar si es capaz de imitar gestos y sonidos resulta especialmente útil a la hora de establecer el tratamiento logopédico.
- Lenguaje: conocer cómo se comunica el niño, es decir, su lenguaje no verbal en este caso, va a ser el aspecto clave a la hora de diseñar los objetivos de intervención. Si se le ha realizado alguna prueba de lenguaje recientemente, debemos consultarla, pues nos ofrecerá una idea previa acerca de en qué niveles de lenguaje receptivo y expresivo se encuentra, conociendo cuántas frases es capaz de comprender en una instrucción, cómo es su prosodia, si es capaz de mantener la mirada, o qué repertorio gestual posee (Soto, 2007).

Para conocer todas estas características individuales del niño con autismo sin lenguaje oral, lo primero que tendremos que hacer es realizar una evaluación inicial, que nos permitirá ajustar nuestra respuesta educativa. Actualmente se han elaborado instrumentos muy útiles para evaluar el desarrollo de los niños con autismo, entre otros podemos encontrar: la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo ADOS, que permite observar la conducta de sujetos que tienen este trastorno, la L.D.A “Lista para el Diagnóstico del Austismo” de Riviére, que facilita la identificación y el diagnóstico diferencial, la Escala de Valoración en niños de uno a cuatro años de Riviére, el Análisis de la Competencia Comunicativa e Interactiva en Autismo y otros trastornos del desarrollo con bajos niveles de funcionamiento cognitivo “ACACIA” de Tamarit, y el Inventario del Espectro Autista “IDEA” de Riviére (Viloca, LL., (2003).

b) ESTRUCTURAR EL ENTORNO, LAS TAREAS Y EL TIEMPO.

A la hora de intervenir con la persona con autismo debemos asegurarnos de que el entorno que le ofrecemos es simple, estable y predecible. Para ello, tenemos que adaptar su entorno a sus necesidades, así como a los objetivos que se presenten alcanzar y las actividades que se diseñen para conseguirlo (De la Cal. M., et al., 2018). Hay que tener muy en cuenta que los aprendizajes los efectúan de manera muy mecanizada, también a la hora de estructurar el tiempo y las tareas, que estarán muy marcadas y secuenciadas. Una metodología que favorece la organización espacial es

la denominada **TEACCH**, la que combina diferentes técnicas y métodos de manera flexible y en función de las necesidades y habilidades de cada individuo y, de esta manera, que ésta localice sus situaciones óptimas para su desarrollo personal (Fuentes, J. et al., 2006). Se organiza el entorno de manera ordenada y estable, descartando la ansiedad del niño y favoreciendo su autonomía. En este entorno podemos encontrar varias zonas claramente diferenciadas e identificadas con un cartel que les muestra las actividades que se realizan en cada una de ellas. Podemos encontrar una zona de trabajo individual, en la que se llevan a cabo tareas específicas que necesiten un mayor nivel de abstracción, una zona de trabajo en grupo en la que se desarrollen actividades en grupo y en la que encontraremos la pizarra y el calendario; una zona de biblioteca dotada de una estantería con cuentos, una zona de ordenador con diferentes programas educativos, una zona de juegos que le ofrezca múltiples oportunidades de juego, y una zona para desayunar (López, C., 2010).

Para estructurar el tiempo resulta muy útil el uso visual de las **agendas** a través de las cuáles se les proporcionará una serie de objetos, dibujos o listas en las que se les anticipe las actividades que se van a ir realizando a lo largo del día y, de esta forma, evitar la ansiedad producida por el desconocimiento. El alumno coloca las actividades que va a realizar a través de pictogramas o fotografías, formando una línea vertical, de forma que cada niño y niña tendrá unas actividades específicas y algunas comunes, además tendrán otras actividades que realicen con su mismo grupo de edad. Cada vez que vayan terminando una actividad, el niño quitará la actividad que haya finalizado y la guardará en una caja que tenga el símbolo de “se acabó” (López, C., 2010).

Las **rutinas** del día a día en el aula también serán fundamentales para anticipar las actividades que se vayan a hacer a lo largo del día, ya que también facilitarán la anticipación y su independencia, facilitando la transiciones y cambio de actividad, por lo que todos los días se intentará que transcurran de la misma manera, para ello se establecerá un horario, especificando las horas en las que el niño esté en el aula TEA y las horas en las que esté en el aula ordinaria con los compañeros de su misma edad. Si algún día se sale de la rutina, será necesario anticipárselo también al niño, tachando las imágenes de las actividades que no se vayan a realizar, por ejemplo, salir al patio porque está lloviendo, o de las personas que van a faltar a lo largo del día (De la Cal, M., et al., 2018).

- c) DETERMINAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVO QUE VAMOS A UTILIZAR CON EL ALUMNO.

Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) son un conjunto organizado de elementos no vocales que se utilizan para comunicar y que se adquieren mediante un aprendizaje formal. Sirven para favorecer el desarrollo del lenguaje oral y suponen una herramienta muy útil para que el niño comience a interactuar con su medio, y sus funciones principales son las de pedir, elegir y anticipar, con la finalidad de que cada vez manejen más funciones comunicativas y, de esta manera sean poco a poco capaces de solicitar información de objetos o de personas, responder a preguntas, o compartir informaciones. Por ello, los SAAC tienen por finalidad aumentar la capacidad de comunicación de los individuos que presenten dificultades en adquirir una comunicación verbal funcional (Echeguia, J., 2016).

Conocer los sistemas de comunicación alternativos que existen nos va a facilitar el determinar cuál es el que va a ser útil utilizar con el niño, en función de su repertorio no verbal y de sus aproximaciones verbales. A continuación, pasamos a ver los más utilizados para trabajar con estos niños.

SISTEMA PECS DE BONDY Y FROST

El Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) fue desarrollado para ayudar a las personas con autismo a desarrollar una comunicación funcional. Consiste en el intercambio de imágenes entre el niño y la persona de su entorno, lo que facilita una comunicación significativa y motivadora, que llega a conseguir una comunicación espontánea y que proporciona una herramienta útil para comunicarse casi en cualquier contexto. Para adquirir el aprendizaje de este sistema de comunicación se siguen varias fases “intercambio físico, desarrollo de la espontaneidad, discriminación de la figura, estructura de la oración, responder a ¿qué quierés?, respuesta y comentario espontáneo” (Beloch, C., 2013, pag.9).

SPC

El Sistema Pictográfico de Comunicación es el más utilizado con estos niños, especialmente por su simplicidad, que facilita la interpretación ya que sus imágenes representan claramente el concepto que desean simbolizar. Este sistema está dirigido a personas con un bajo nivel expresivo, un vocabulario limitado y que realicen frases con una estructura sencilla, a través de la utilización de diferentes categorías de símbolos referentes a: personas, verbos, descriptivos y nombres (Beloch, C., 2013).

BLISS

Es un sistema de comunicación que permite crear símbolos complejos a partir de formas geométricas y partes de las mismas (cuadrado, círculo, triángulo...) para

comunicarse, paralelamente a símbolos internacionales como signos de puntuación o números. Una de las ventajas que ofrece es que, a partir de estos signos, podemos crear otros nuevos mediante su combinación, permitiéndonos crear frases complejas y conceptos abstractos con un número reducido de símbolos (Almazán, M.E, 2009).

MINSPEAK

Este sistema de comunicación también está basado en sistemas pictográficos, en los que los iconos no tienen un significado concreto, sino que los fija el profesional con su usuario, lo que nos facilita personalizar los mensajes. Cada ícono no tiene un significado en concretos, sino que puede tener varios significados, permitiéndonos emitir diferentes mensajes según la secuencia de íconos que se hayan señalado, por lo que con un número reducido de signos podemos crear una amplia variedad de mensajes (Beloch, C., 2013).

SISTEMA DE COMUNICACIÓN TOTAL DE BENSON SCHEFFER

Este sistema de comunicación se basa en la utilización de códigos presentados simultáneamente a la persona para su uso comunicativo. Los códigos suelen ser el habla y el signo, y cada signo está formado por tres unidades que le otorgan significado: la posición de la mano, la forma del signo y el movimiento realizado por la mano. Al comienzo se incorporan ayudas táctiles, verbales y visuales, que se van desvaneciendo conforme el niño va adquiriendo estas habilidades nuevas. A la vez que se entrena los signos, también se trabaja con las producciones de sonidos, mediante la imitación de las producciones que realiza el terapeuta (García, M., 2002). Según el diccionario de signos para alumnos con necesidades educativas especiales en el área de comunicación y lenguaje (2001) este sistema enfatiza el entrenamiento en lenguaje expresivo, ya que se le está enseñando estrategias de relación social, siempre va continuado de éxito, se trata de un sistema de aprendizaje sin error, tiene como finalidad la adquisición de funciones lingüísticas y no de vocabulario, y se apoya en la demanda, es decir en la petición de un objeto o una acción, lo que fomenta su aparición espontánea.

d) CONOCER LAS HERRAMIENTAS TICS QUE EXISTEN PARA FACILITAR LA COMUNICACIÓN

Existen una gran variedad de herramientas informáticas a nuestro servicio, y que resultan especialmente útiles para el desarrollo de la comunicación en niños con autismo que no tienen lenguaje oral, pero en este apartado se han recopilado aquellas más significativas, incorporando una breve descripción de cada una de ellas.

Do2Learn: es una página muy utilizada para adquirir imágenes o fotografías para utilizar para que el niño se comunique con nosotros a través del sistema PECS (Reyes, M., 2018).

Sistema MIC: es una herramienta que proporciona pictogramas, desarrollada por el Centre Pilot Arcángel San Gabriel de Barcelona (Beloch, C., 2013).

Comunicación aumentativa: es una página que permite acceder a pictogramas y diseñar sus características, así como crear nuestro propio material para imprimir (Beloch, C., 2013).

ARASAAC: es el Portal Aragonés de la Comunicación Alternativa y Aumentativa y que nos proporciona una gran cantidad de pictogramas a la vez que no permite crear nuestros propios tableros de comunicación, calendarios u horarios (Reyes, M., 2018).

Hola Amigo: es un programa creado para la comprensión de símbolos y dispone de varias actividades para aprenderlos al asociar concepto-símbolo, además de trabajar la discriminación visual, la memorización visual (González, G., 2002).

José aprende: es una aplicación creada por Aprendices visuales de la fundación Orange, que proporciona cuentos visuales adaptados a pictogramas, y que está dirigida principalmente para niños con autismo (Reyes, M., 2018).

Diccionario Multimedia de Signos: es un programa desarrollado para la comunicación total, que dispone de videos con demostraciones de signos relativos a diferentes palabras, permite el acceso a una gran amplia variedad de vocabulario a la vez que permite visualizar los signos en frases del día a día (De la Cal. M., et al., 2018).

BoardMaker: es una herramienta para el profesor, ya que permite editar plantillas, realizar juegos de asociación, y realizar tarjetas, a través de imágenes (3000 símbolos) tipo SPC (González, G., 2002).

Plaphoons: es un programa de comunicación que está inicialmente pensado para personas con discapacidad motora, pero que nos puede resultar útil como herramienta de comunicación, ya que es un tablero de comunicación electrónico que permite elaborar mensajes que pueden ser escuchados (Beloch, C., 2013).

Comunicador Sc@ut: es un recurso que favorece la comunicación de personas que carecen de lenguaje funcional y que dispone de tres herramientas que facilitan crear el perfil personal, su calendario y su agenda de actividades; lo que permite adaptar los contenidos a cada niño (De la Cal. M., et al., 2018).

CPA: el Comunicador Personal Adaptable (CPA) está diseñado para personas con graves problemas para comunicarse e incorpora los símbolos pictográficos de ARASAAC, así como diferentes sonidos (Beloch, C., 2013).

PEAPO: es un Programa de Estructuración Ambiental Por Ordenador diseñada para personas con autismo, que supone un elemento de interacción y comunicación de la persona con autismo y su medio. Favorece la anticipación de situaciones, acciones, desplazamientos o hechos (De la Cal. M., et al., 2018).

e) MOTIVAR Y PROMOVER EL APRENDIZAJE

Antes de llevar a cabo nuestra intervención tendremos que tener en cuenta una serie de premisas (De la Cal, M., et al., 2018):

- Tendremos que facilitarle a lo largo de nuestra intervención oportunidades que le lleven al éxito y, sobre todo, al disfrute, para lo que tendremos que utilizar los intereses y puntos fuertes que tiene.
- Les enseñaremos a que sean capaces de reconocer sus necesidades e intereses, así como a que comprendan las funciones comunicativas y en qué consiste la comunicación (Jordán, R., 2012).
- Comenzaremos otorgando un significado a las expresiones no comunicativas del niño, dando prioridad a los gestos comunicativos, principalmente los que sirvan para señalar (Jordán, R., 2012).
- Valoraremos en todo momento el esfuerzo que realice, y no solo el éxito, reforzando las aproximaciones que efectúe y teniendo en cuenta que los reforzadores primarios son los que mejor resultados generan en estos niños.
- Estableceremos una relación positiva con el alumno como la base de la interacción, manteniendo una actitud afectiva, de respeto y de aceptación, y consistente y directiva cuando sea necesario, y desde esta actitud promover la inclusión social.
- Nos aseguraremos de que nos han comprendido, para lo que debemos ajustar nuestro nivel de lenguaje usado, haciéndolo sencillo, apoyándonos en gestos, evitando las ironías y metáforas; y acompañando la estimulación del lenguaje con los apoyos específicos que hayamos considerado más óptimos para trabajar con el niño.
- Nos coordinaremos con el resto de profesionales que trabajan con el niño, así como con su familia, ya que la intervención que llevemos a cabo tiene que ser unidireccional, de tal manera que los objetivos de la intervención sean útiles en

todos los contextos y que nos asegure la generalización de los aprendizajes adquiridos (García, M., 2002).

3. DESARROLLO PRÁCTICO

La propuesta de intervención se va a basar en un caso concreto de una niña que asistía al centro donde se realizaron las prácticas del Máster y, de esta manera, se conozca a la niña y resulte más real la propuesta que se diseñe. Por ello, en primer lugar, se describirán aquellas características más significativas de la niña, para conocer cómo es su comunicación, pasando posteriormente a explicarse cuáles son los objetivos de intervención que se establecerán con ella, en función de sus dificultades y fortalezas, para continuar desarrollando el método de intervención que se llevará a cabo, y cómo lo pondremos en práctica, y finalizando con un ejemplo de una sesión de intervención concreta que se ha planteado como modelo.

3.1 Descripción del caso

Ana tiene tres años y es hija única. No presentó ningún antecedente perinatal de interés y el parto fue a término y natural. Tampoco presenta ningún antecedente personal o familiar de interés destacable.

El pediatra a la edad de 8 meses comenzó a notar que presentaba algunas conductas anómalas respecto a un niño de su misma edad (no sigue objetos con la mirada, emite un balbuceo raro, etc.). Aunque a edades tempranas es difícil detectar en el ámbito familiar esas características, como la formación del padre era del ámbito sanitario, ya se habían dado cuenta de que algunos aspectos de su desarrollo no parecían del todo acordes con su edad cronológica. Desde entonces, se le realizan las pruebas psicopedagógicas para escolarizar a la niña en el centro, siendo escolarizada finalmente en un aula de atención preferente para alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Anteriormente asistió al primer ciclo de Educación Infantil, pero no consiguieron que se adaptara, por lo que finalmente dejó de asistir. Por el contrario, sus padres me cuentan que en la actualidad en el colegio se ha adaptado rápidamente y que acude muy contenta.

Desde hace un año los padres refieren una evolución muy positiva (antes no miraba a los ojos, no respondía a su nombre, no imitaba...).

Esta niña presenta un retraso evolutivo general, y esto se puede apreciar a nivel motor ya que el nivel de control motriz es muy reducido. Esto se puede observar en los diversos juegos en los que le presenta la Terapeuta, como en los de pasar objetos de un lado a otro tumbada encima de la pelota, en los que no presenta tono muscular en cuello y tronco superior. También se puede observar su torpeza al andar y a superar obstáculos sencillos. Este bajo tono muscular también es a nivel buco-facial, implicado en el lenguaje de la niña, aspecto que pasó a desarrollar a continuación.

Lenguaje y comunicación

Ana a pesar de no tener lenguaje oral sí que se comunica con las personas de su entorno, lo único que utiliza otros lenguajes para hacerlo. Emite una serie de prosodias como los llantos del bebé que los padres dicen que saben identificar cada uno de ellos con distintos estados de ánimo, como por ejemplo con enfado, hambre, etc. La Psicóloga de la asociación afirma que se ha producido un retroceso con respecto al balbuceo, ya que antes había más cantidad. Durante las sesiones Ana balbucea cuando quiere conseguir algo y necesita la ayuda de un adulto para hacerlo, buscando la mirada de la otra persona para asegurarse de que ha llamado su atención; cuando está frustrada porque la profesional le ha solicitado que realice una demanda que implica más dificultad; o cuando tiene que hacer una tarea que realmente no le gusta. El balbuceo que realiza entonces es muy similar a una conversación de dos personas con lenguaje oral, puesto que la niña mientras balbucea parece que intenta explicar su dolor a su interlocutor. Se produce un intercambio comunicativo, de tal forma que, si se estuviera viendo la sesión grabada y apagáramos el volumen, se podría pensar que estas dos personas realmente están llevando a cabo una conversación. A pesar de que la niña apenas no gesticule, el intercambio de miradas y gestos es considerable. Un mes después de acabar las prácticas, vuelvo a ver a Ana con la Logopeda en el Centro de Atención Temprana y me sorprende durante una actividad que consiste en el visionado de un video acerca de las vocales, ya que balbucea bastante y llega a emitir algún sonido parecido.

Un aspecto que preocupaba bastante a los padres era la comprensión de Ana, ya que el hecho de que no hablara les hacía pensar que quizás era que realmente no les estuviera comprendiendo. Por ello realizaron las pruebas en el Instituto pediátrico San Juan de Dios de Barcelona, además de para tener un diagnóstico claro de la niña, y en éste la compresión fue clasificada de buena. Los resultados que fueron obtenidos en este informe son de gran complejidad, ya que cuando el área de comunicación está tan afectada resulta difícil realizar una valoración. Además, Ana no conocía el entorno y estaba muy nerviosa en el momento de realizar todas las pruebas. A nivel de lenguaje receptivo, Ana es capaz de comprender frases simples de 2 a 5 palabras y con una sola instrucción a la vez. Esto se puede apreciar casi en cualquier actividad, por ejemplo, cuando se le pide a la niña que elija una canción de las tres que le han cantado, ella es capaz de responder y elegir una. La comprensión de órdenes es muy buena.

Ana muestra dificultad para mantener la atención en actividades que no son de su interés. Cuando la Terapeuta le presenta una actividad que no le resulta atractiva, cuesta mucho engancharla, así como ante actividades que se le planteen nuevas,

debido a que desconoce los pasos que tiene que realizar para ejecutar la acción, y para evitar llevarla a cabo se echa a llorar. En cambio, una vez que se le enseña cómo hacerlo, ya se muestra más colaborativa. Además, le cuesta iniciar una actividad por sí sola. En ocasiones, es la Terapeuta la que deja juguetes por la sala con el fin de que ella inicie una actividad y en pocas ocasiones lo hace, tiene que acabar siendo la Terapeuta la que dirija las actividades en todo momento. La duración de las mismas es muy breve, ya que enseguida se cansa, sin embargo, en actividades de construcción o sensoriales (burbujas, espuma de afeitar) es capaz de mantenerse atenta durante un tiempo prolongado. El juego que se observa en Ana es de carácter repetitivo, no se observa juego simbólico, ni imitativo, ni espontáneo.

Ana responde de forma inconsciente al nombre. Cuando está entretenida en una actividad que le resulta atractiva le cuesta prestar atención y responder a las demandas de los cuidadores o de los profesionales.

Responde a la atención conjunta, pero no inicia. Cuando la actividad le gusta (salta en las pelotas, construcciones, etc.), o ante el refuerzo positivo, cambia su expresión facial para mostrar gozo. El cambio de expresión facial va acompañado de saltitos y un aleteo (estereotipias). Cuando Ana quiere un objeto realiza el gesto del “dame”. Normalmente este gesto va acompañado del contacto ocular.

Ana a pesar de no tener lenguaje oral sí que se comunica con las personas de su entorno, lo que utiliza otros lenguajes para hacerlo. Tanto sus padres, como los profesionales que trabajan con ella, cuentan como un año atrás no aparecía el uso de la mirada para comunicarse, era casi inexistente, y ahora sorprende lo que lo llega a utilizar. Durante las actividades que he llevado a cabo con ella, en todo momento interactuaba conmigo a través de las miradas. Además, ahora ha comenzado a utilizar la mirada para buscar la aprobación de los demás.

También utiliza los gestos para comunicarse. Hasta ahora el que más interiorizado tiene es el “dame”, que lo llega a utilizar prácticamente para todo, por lo que poco a poco se está trabajando con ella para introducirle nuevos gestos y para que no llegue a generalizar este para todo. La introducción de gestos nuevos se trabaja de forma coordinada en los distintos centros que acude la niña, tanto en la asociación, como en el CDIAT, como en el colegio en el que ella asiste.

Ana cuando quiere conseguir algo suele coger a la otra persona de la mano y la lleva hasta el sitio donde está el objeto que desea. Una vez ahí utiliza el gesto de señalar, o bien utiliza la mirada; mirando al objeto y luego a la otra persona, o utiliza el gesto del “dame”.

Asimismo, se comunica con pictogramas a través de un libro de comunicación personal que se está elaborando poco a poco para ella. Éstos se establecieron en

primer lugar en clase y ahora se han puesto en práctica en su casa también. Sus padres comentan que funcionan muy bien ya que enseguida anticipa en cada momento del día lo que va a hacer, y por ello les supone una herramienta muy útil para comunicarse con ella en casa.

¿Qué se trabaja respecto a la comunicación con Ana?

En las sesiones de terapia ocupacional, aparte de trabajar la motricidad en general, la Terapeuta está primando el desarrollo motriz de las partes que están implicadas en el desarrollo del lenguaje oral. Ana es una niña que tiene muy bajo tono muscular, tanto físico como a nivel bucofacial, y esto afecta a la hora de llevar a cabo una producción verbal. Para ello con la Terapeuta se realizan juegos en los que la niña fortalece la musculatura de su cuello, como estar tumbada encima de un patinete boca arriba y mientras tener que ir encestando pelotas de un lado a otro; fundamental a la hora de mantener miradas con los demás, o mantener cualquier tipo de conversación. También se trabajan juegos sensoriales como jugar con pompas de jabón, en los cuales se trabajan praxias.

En el Centro de Atención Temprana me cuentan que no se encuentra receptiva para realizar imitaciones de praxias bucofaciales y que éstas le ayudarían bastante, ya que presenta hipotonía bucofacial, aunque les llama la atención bastante que coma alimentos sólidos.

Con todos los profesionales se trabaja la comunicación a través del juego, ya que la comunicación se encuentra implicada en todas las actividades y se le da un papel protagonista, realizando todo muy interactivo. Los profesionales guían con sus manos la cara de la niña hacia la suya cuando hacen referencia a ella, refuerzan cualquier comunicación no verbal (mirada, gesto...), y llevan a cabo conversaciones con ella como si la niña les estuviera respondiendo todo el rato. La Psicóloga me explica que el problema de Ana es que no entiende qué es comunicar, y que ella tiene que aprender que intercambiar información es lo que nos hace poder conocer las cosas de los demás.

Con ella se trabaja con el apoyo visual de la agenda. A través de este recurso se le va informando a la niña de las actividades que se van a ir realizando a lo largo de la sesión y al final se colocan los familiares que les van a venir a buscar, de tal manera que así también va situando las actividades en el tiempo. Además, al comenzar la sesión, con la ayuda de la Logopeda o de la Psicóloga, colocan el nombre de la persona con la que va a trabajar a lo largo de esa sesión. Cada vez que se termina una actividad, la niña quita su pictograma de la agenda, ya que la niña no acepta que haya más de una actividad colocada simultáneamente en ésta. De esta manera, la

profesional y la niña van eligiendo diversas actividades, la niña la coloca en la agenda, y luego juegan.

La Psicóloga de la asociación de autismo también está empezando a trabajar con la niña con el sistema de comunicación por intercambio de imágenes PECS, el cual de momento solo se utiliza en su nivel más básico, para que la niña intercambie imágenes con las personas que se quiera comunicar.

3.2Objetivos terapéuticos

Después de realizar la evaluación de Ana y conocer cómo los profesionales intervienen con ella, podemos apreciar que se encuentra en un momento evolutivo en el que no está preparada para llegar a producir sus primeras palabras. Por ello, la intervención, en primer lugar, irá dirigida a mejorar la calidad y cantidad de sus actos comunicativos, haciendo que sus vocalizaciones cada vez se asemejen más a las palabras.

De este modo, los objetivos que se han planteado con ella irán enfocados a lo siguiente:

- Mejorar el lenguaje receptivo y expresivo de la niña.
- Aumentar el uso de miradas y de gestos.
- Producir vocalizaciones espontáneas y cada vez más próximas a las palabras.
- Incrementar el repertorio de gestos que posee para comunicarse.

3.3 Método Denver de intervención temprana

El método que se ha revisado para poder desarrollar la propuesta de intervención es el “*Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo*” de Sally J. Rogers y Geraldine Dawson (2015). Se trata de un modelo para intervenir con niños muy pequeños con TEA, de entre 2 y 5 años, que trabaja en torno a los intereses y necesidades que presentan cada niño, y proporciona una herramienta muy útil para que se comuniquen e interactúen con otras personas. Corresponde a un modelo constructivista del aprendizaje en el que cada niño es un ser activo, capaz de construir su propio mundo mental y social que establece a través de sus propias experiencias con los demás. La actitud de los cuidadores y sus comportamientos influyen directamente en el desarrollo de los individuos, de la misma forma que las habilidades que posee el niño modifica las conductas de los cuidadores, por lo que se trata de un proceso interactivo. Este modelo establece una forma de impulsar las iniciativas del niño y ayuda a los cuidadores y profesionales a tener unas herramientas para que, a partir de lo que interpretan del niño, sean capaces de responder adecuadamente a

ellas y puedan continuar con las interacciones. Desarrolla la técnica de las rutinas sociales y sensoriales, que resalta los cambios diádicos que el niño comienza a establecer y que constituyen en primer lugar actos de comunicación no verbal y que, posteriormente, pasan a contener actos de comunicación verbal. Normalmente a los niños que va dirigido este método tienen dificultades en todos los ámbitos del desarrollo, por lo que tienen que ser tratados desde un equipo multidisciplinar, aunque se ponga énfasis en la comunicación, el lenguaje, el juego y la cognición. Es muy importante que los niños lleguen a producir de manera espontánea y recíproca la imitación de gestos y expresiones faciales, llevando a cabo rutinas de juego diádicas. También es muy importante dentro de este modelo la coordinación, tanto con el resto de los profesionales que trabajan con el niño como con las familias del mismo.

Este manual ha resultado de gran utilidad para aprender a enseñar a imitar a los niños, las habilidades de juego, para poder diseñar las técnicas de intervención para el desarrollo de los gestos, así como para comenzar a desarrollar un repertorio de sonidos que se acerquen cada vez más a las palabras. El guion de las sesiones de intervención también se ha extraído de este modelo, con la finalidad de seguir una secuencia típica de intervención que se ajuste a lo recogido en este libro, ya que está comprobado que resulta muy beneficioso para los niños con TEA, siendo más de un ochenta por ciento de los niños que han sido tratados bajo este modelo los que llegaron a desarrollar el habla (Rogers, S., Dawson, G., 2015).

3.4 Descripción del programa de intervención.

La comunicación verbal abarca tanto el lenguaje expresivo como el receptivo. Aumentar estos lenguajes que se desarrollan simultáneamente, es uno de los objetivos a conseguir tras la intervención con esta niña, y para conseguirlo es fundamental que comprenda el lenguaje. En el Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo (2015), el aprendizaje del lenguaje verbal se produce dentro de actividades conjuntas, en las que se trabaja también el lenguaje no verbal.

Como en este caso la niña ya ha desarrollado varias conductas de comunicación no verbal (mantiene la mirada con el interlocutor, señala lo que quiere, etc.), en esta intervención se comenzará a introducir vocalizaciones intencionales. Se seguirá llevando a cabo actividades de atención conjunta para que la niña cree un repertorio de sonidos intencionados y comience a controlar su voz. Para trabajar el desarrollo del lenguaje verbal habrá que tener muy en cuenta los patrones del desarrollo del lenguaje típicos, que ya los vimos en el primer apartado del documento, ya que los niños con TEA parecen tener los mismos fonemas que los niños neurotípicos. A pesar de tener

los mismos sonidos, podemos apreciar que la niña tiene un repertorio muy limitado, su voz es especialmente grave y su entonación bastante monótona. Por lo tanto, el objetivo inicial consistirá en aumentar la variedad de sonidos que posee y la frecuencia con que los emite, imitando también las vocalizaciones que vaya realizando, sirviendo de refuerzo. Hay que tener cuidado porque en ocasiones esto produce el efecto contrario, teniendo que, en ese caso, retirar los refuerzos de la forma más temprana posible. A partir de las producciones espontáneas de la niña y la imitación de estos sonidos por parte del profesional que lleve a cabo el programa, se irá logrando que cada vez sean más intencionados y alcance mayor control sobre ellos. Una vez que se perciba que estas vocalizaciones sean estables, comenzaremos a darles forma para que se conviertan en palabras, pero este aspecto ya se trataría de un paso “superior”, y que formaría parte de una intervención que se realizaría cuando la niña ya hubiera adquirido los objetivos propuestos en esta intervención.

Cuando la niña ya produzca un sonido similar a la palabra que quiere decir, comenzaremos diciendo un sonido levemente modificado que se acerque más a la palabra pero que continúe estando en el repertorio de la niña (Rogers, S., Dawson, G., 2015).

Aunque esta niña parece comprender aquello que se le dice (y ello lo corroboran los informes psicológicos), tendremos que cuidar nuestras instrucciones verbales, asegurándonos que sean escuetas y adaptadas al lenguaje que posee, cerciorándonos de que las instrucciones verbales sean anteriores al gesto, ya que si fuera al revés no aportaría nada al sujeto, y que a nuestras instrucciones le sigan un refuerzo rápido y eficaz.

Como esta niña ya posee un repertorio de comunicación no verbal, este tipo de comunicación se irá trabajando a la vez que la comunicación verbal. Por ejemplo, en vez de darle un juguete directamente se le ofrecerá a una determinada distancia, de manera que sea ella que se tenga que acercar para alcanzarlo o tenga que realizar algún gesto o producción vocálica para solicitarlo. Concisamente, se trata de “hacer nosotros menos para que ella haga más”, consiguiendo de este modo que esperando a que realice un gesto, una mirada o una vocalización, desarrolle el lenguaje no verbal (Rogers, S., Dawson, G., 2015).

Se seleccionará previamente los gestos objetivo. El repertorio de gestos que posee Ana es muy escaso, por lo que el objetivo consistiría en que amplíe este conjunto de gestos y de esta manera no generalice los dos o tres que ya tiene adquiridos.

¿Cómo se le enseñará a imitar?

A lo largo de la intervención es necesario que la niña aprenda a imitar nuestras acciones, gestos o producciones verbales. Por ello, resulta fundamental que se conozcan inicialmente los pasos a seguir para que la niña aprenda a imitar nuestras conductas. Será primordial que las actividades que se realicen a lo largo de la sesión sean atractivas y motivadoras para la niña, con la finalidad de poder captar su atención. Se investigará acerca de qué actividad es la más adecuada para enseñar cada gesto o producción de sonido, a modo de ejemplo, como he nombrado en párrafos anteriores, el gesto de “agua” será enseñado durante la merienda, o el gesto de “música” cuando se vaya a proceder a escuchar una producción musical. Para enseñar a imitar será necesario poner énfasis en la conducta, y hacer referencia a aquello que estamos haciendo de manera verbal. La niña ya sabe imitar conductas con objetos, aunque en ocasiones no lleve a cabo las acciones porque las considere por encima de sus posibilidades, ya podemos pasar a un nivel superior de imitación, la imitación gestual. Las situaciones que resultan muy útiles para que se lleven a cabo la enseñanza de los gestos son durante las rutinas sociales sensoriales, especialmente con canciones y juegos con las manos, en las que se invitará a la niña a que imite nuestros movimientos con las manos, por ejemplo, lo que le seguirá la recompensa de poder continuar con la canción (Rogers, S., Dawson, G., 2015). Del mismo modo que se enseñan estos gestos, se instruirán los gestos objetivo, proporcionando primeramente una ayuda si fuera necesaria, y retirándola cuando se considere necesario. Se pretende conseguir que la niña, al final, empareje la acción con el gesto a realizar.

¿Cómo se le enseñará a utilizar los gestos?

En cuanto a la comunicación no verbal que posee la niña, tenemos que conseguir varios objetivos. Por un lado, tiene que llegar a coordinar su mirada con los gestos que realice, y esto comenzaremos a enseñarlo en el momento que nos realice peticiones. Cuando la niña quiera algo, no sólo nos hará el gesto del “dame” o nos señalará el objeto que quiere conseguir, sino que tendrá que mirarnos a los ojos para que se lo ofrezcamos. Si la niña no nos mira esperaremos unos segundos para que realice este contacto visual, y si no lo hace podríamos llegar a decir su nombre para que lo hiciera. Después de que se diera este contacto visual se le ofrecerá el objeto en sus manos para que la niña sea automáticamente reforzada.

También será necesario que se le enseñe a descifrar los gestos de las demás personas, ya que no comprende cuando se le señala a un objeto o cualquier expresión facial, por ejemplo. Para ello se enfatizarán los gestos que realicemos, siempre de

manera natural, acompañándolos de un lenguaje sencillo, e irán acompañando continuamente todas las actividades y juegos. Las expresiones faciales y corporales servirán como guía para los juegos que llevemos a cabo, definiendo de esta forma las rutinas sociales sensoriales. Llevaremos a cabo actividades un poco superiores a sus posibilidades de modo que lleven a la niña a pedir ayuda, utilizando gestos y coordinándolos con su mirada, y facilitando el refuerzo inmediato que es poder continuar con la actividad en sí misma.

Los gestos objetivo que se pretende que adquiera la niña, son los de “abrir”, “agua”, “música” y “fin”. Éstos se enseñarán en las situaciones cotidianas que se den en las sesiones, de manera que si una niña quiere abrir una caja que contiene los juegos haga el gesto de “abrir”, o merendando practicaremos el gesto de “agua” para que la niña lo llegue a introducir en su repertorio gestual y lo pueda utilizar cuando tenga sed, o el de música lo trabajaremos siempre que utilicemos una canción como refuerzo o sea la música una actividad concreta de la sesión o el de “fin” para cuando acabemos una actividad o bien sea la niña la que la quiera finalizar ya. Conseguir su objetivo será siempre el mejor refuerzo.

¿Cómo conseguir que llegue a producir sonidos cada vez más próximos a las palabras?

Antes de comenzar con la intervención, buscaremos actividades concretas que lleven a la niña a vocalizar, y reforzaremos de manera inmediata la aparición de estas vocalizaciones.

Durante la intervención se irán imitando las vocalizaciones que vaya realizando, y esto servirá como refuerzo. Los juegos que se hayan elegido serán aquellos en los que tenga que imitar sonidos concretos: como en las rutinas sociales sensoriales, o las rutinas de juego con juguetes y libros.

Una vez que la niña ya sea capaz de producir estos sonidos se procurará que estas producciones pasen a ser intencionadas, a través de la imitación de sonidos. Posteriormente, el siguiente paso sería que los sonidos se asemejaran más a palabras concretas, y para ello se emparejarán los sonidos que emita la niña con palabras relacionadas, es decir, se asociará un determinado sonido que realice con una palabra concreta, de modo que la niña llegue a utilizar esa palabra para solicitar ese determinado objeto. También se dará forma a los sonidos que la niña domina, para que cada vez sean más parecidos a las palabras, para lo cual será necesario modificar levemente el sonido que emite para que se parezca más a la palabra que se refiere, pero sin dejar de estar dentro del repertorio de la niña.

Se tratará de dar significado a las vocalizaciones espontáneas que vaya realizando, pensando que son intentos de formar palabras, y comenzando a mostrarle ejemplos

sencillos de proporcionar palabras reales que sean sencillas para responder a estas vocalizaciones espontáneas que vaya emitiendo (Rogers, S., Dawson, G., 2015).

El último paso de la intervención consistiría en que la niña dejara de imitar las palabras y las produjera de manera espontánea, de manera que se irán retirando progresivamente los ejemplos que le irán dando. Si la niña dice la palabra por sí sola, se le entregará el objeto a modo de recompensa, si no la dice, se realizará una ayuda parcial, en vez de completa, y se irá retirando de forma paulatina.

La actitud del adulto durante la intervención será fundamental, teniendo las siguientes funciones principales:

- Como modulador del estado de ánimo, el estado de atención y de la implicación en la actividad. Hay que hacer que el niño se encuentre estimulado y motivado mediante las actividades que elijamos, nuestra implicación en la actividad o nuestro estado de ánimo.
- Como guía de las interacciones que se producen durante las sesiones, estableciendo los turnos y provocando que las interacciones sean recíprocas durante todas las actividades.
- Como persona sensible y alegre, que proporcione una respuesta positiva a todo acto comunicativo que muestre el niño. Hay que saber comprender de manera empática el estado emocional de la niña, comunicándole que le entendemos.
- Ser capaces de aprovechar cualquier oportunidad comunicativa que se produzca durante el juego, nombrando continuamente lo que está realizando la niña o estamos haciendo nosotros, exemplificando las instrucciones que estamos explicando posteriormente con gestos, nombrando los objetos que utilicemos y sus características, ampliando los sonidos que diga el niño aproximándolos a las palabras, etc.
- Como responsable de planificar las sesiones de la manera más conveniente para la niña, estableciendo unos objetivos precisos y alcanzables, y haciendo que la niña sea un sujeto activo del programa, eligiendo por sí misma las actividades durante toda la sesión. También somos los responsables de establecer el momento preciso para realizar el cambio de actividad, teniendo en cuenta la atención y motivación del niño durante la misma.
- Como modelo para la niña, por lo que tendremos que cuidar especialmente nuestro lenguaje, de manera que se adapte a las necesidades y el estilo comunicativo de la niña.

La sesión que se muestra en este apartado es solo un ejemplo de cómo se intervendría con la niña que se ha presentado en el apartado anterior. Cada sesión que se lleve a cabo tendrá una duración de una hora, y cada actividad planteada dentro del plan tendrá una duración de entre 2 y 5 minutos, pudiéndose alargar hasta 10 minutos. Hay que tener en cuenta que esto es solo una propuesta, por lo que puede sufrir modificaciones en su transcurso, ya que, por ejemplo, la niña puede elegir otra actividad que le resulte más atractiva en ese momento, que las vaya eligiendo en distinto orden al que inicialmente habíamos planteado, o pueden surgir imprevistos que nos hagan cambiar las actividades. Aunque se conciba el hecho de poder llevar a cabo estas modificaciones, hay que comprobar que se sigan trabajando aquellas habilidades más importantes y en torno a las que habíamos planificado nuestra intervención.

Un aspecto que les cuesta bastante a las personas con TEA, y esta niña no es la excepción, es el paso de una actividad a otra, ya que cambiar el foco de atención es una de las funciones ejecutivas que tienen alterada estas personas. Por ello, cada vez que se cambie de actividad realizaremos un cambio de sala, para, de este modo, aumentar el interés de la niña hacia la nueva tarea. Las rutinas de saludo y de despedida también formarán parte de la intervención para estimular su lenguaje, además de la actividad de la merienda, y durante el transcurso de la sesión se irán combinando tanto rutinas sociales sensoriales como actividades conjuntas con objetos. Para cada sesión se diseñarán aquellos objetivos y análisis de tareas que manifiestan aquellas habilidades que se tendrían que desarrollar en cada sesión, y la elección de las actividades concretas que se realizarán en cada una de ellas se irán seleccionando en función de la elección que vaya realizando la niña. Cuando se perciba que no se están produciendo avances significativos en la niña, no se podrá pasar más de dos semanas sin cambiar el plan de enseñanza, ya que de este modo se estaría llevando a cabo una intervención que no estaría resultando eficaz.

Será fundamental antes de comenzar la intervención, establecer el tipo de refuerzo que se utilizará. Como uno de los focos de interés de la niña es la música y le resulta especialmente estimulante, ya que durante la escucha de cualquier producción podemos apreciar que hasta sus gestos faciales cambian de expresión; se utilizarán las canciones como refuerzo positivo para la niña. Se seleccionará cierto estribillo de alguna canción que le guste (en este caso la canción de “un elefante se balanceaba”), y cuando se pretenda reforzar alguna conducta que lleve a cabo la niña, se le cantará. Este refuerzo no se utilizará de manera continuada, sino que también se llevarán a cabo refuerzos de manera verbal: “¡Muy bien, Ana!”, o con sonrisas u otros gestos sociales.

Puntos clave previos a comenzar con la intervención

Antes de que se comience a explicar la sesión de intervención, resulta preciso resaltar aquellos puntos clave del programa de intervención, de manera que queden claros y concisos.

- Se cambia de sala cada vez que se cambie de actividad.
- Se refuerza continuamente todo acto comunicativo espontáneo, o bien con música, o bien con refuerzos sociales.
- Se coloca a su disposición diversos objetos en cada rincón para que sea la niña la que elija a qué es lo que quiere jugar.
- Se revisa de modo continuado que se estén cumpliendo los objetivos planteados para que, si se percibiera que no se están obteniendo los resultados esperados, poder realizar modificaciones en la intervención.
- Se combinan en cada sesión tanto rutinas sociales sensoriales como actividades conjuntas con objetos.
- Se guiará la cara de la niña hacia la cara del profesional que está llevando a cabo la intervención cuando se esté haciendo referencia a ella y parece que no hace caso.
- Se le prestará atención en sus actividades y se comentará y describirá lo que está haciendo.
- Se irá incrementando la dificultad de las tareas, comenzando exigiéndole demandas simples y poco a poco ir aumentando la complejidad de las mismas.
- Se utilizará el apoyo visual de la agenda para facilitar la comprensión y anticipación de situaciones.
- Las rutinas de saludo y despedida serán dos actividades fundamentales en las sesiones.
- Todos los gestos que se realicen irán precedidos de palabras.

3.5 Sesión de intervención

A continuación, se detalla cómo se llevaría a cabo una sesión de intervención con Ana. Inicialmente se pensó en elaborar un plan que incluyera todas aquellas sesiones que se llevarían a cabo para lograr los objetivos previstos con la niña. Después de poder observar cómo trabajan con ella se ha valorado que el plan que se incluiría sería muy largo y repetitivo, pues contendría la mayor parte del tiempo actividades muy similares y además solo serían alternativas para que la niña eligiera mientras va transcurriendo la

sesión. Además, la extensión de este trabajo tampoco permitiría el desarrollo de la misma, por lo que se ha primado la explicación exhaustiva del programa antes que de la sesión. En este apartado se explica minuciosamente el desarrollo de una sesión, de manera que, a partir de ella, y de la explicación del programa de intervención que se ha diseñado, se pudiera elaborar en cualquier momento una mayor cantidad de actividades que ayudaran a conseguir los objetivos previstos, y teniendo en cuenta la importancia que tiene la revisión de los mismos cada cierto periodo de tiempo.

Niña: Ana	Fecha:
<u>Materiales necesarios:</u> Agenda visual, cuento con figuras geométricas, casita con piezas, espuma de afeitar, bote con goma moldeable, mémori, puzzle, fitballs, canasta, pelotas, patinete, aros, libros con sonidos, fruta, bloques de construcción, pompas de jabón y Tablet.	
1. Saludo: Rutina de saludo	Canción y agenda visual
2. Actividad con objetos 1	Encajables
3. Rutina social sensorial 1	Espuma de afeitar o goma moldeable
4. Actividad con objetos 2	Mémori o puzzle
5. Actividad motriz en el suelo	Actividades con pelotas
6. Actividad motriz	Patinete
7. Libros	Cuentos con sonidos
8. Merienda	Comemos fruta
9. Actividad con objetos 3	Bloques de construcción
10. Rutinas sociales sensoriales	Pompas de jabón
11. Despedida: Rutina de cierre	Canción sobre las vocales

1. SALUDO: RUTINA DE SALUDO

Objetivos:

- Desarrollar habilidades sociales.
- Producción de vocalizaciones espontáneas.

Al llegar a la sala nos saludaremos e iremos directas al puf a sentarnos y a descalzarnos. Una vez ahí cantaremos la canción de saludo e iremos a la pizarra para poner en la agenda visual las actividades que vamos a realizar en el día, siempre poniendo en el principio con quien está la niña durante la sesión y en el otro extremo colocaremos a el familiar que va a venir a buscar a la niña al finalizar la sesión. Como la elección de los juegos los irá realizando la niña mientras el transcurso de la sesión, en la agenda iremos poniendo únicamente el dibujo de la sala en la que se va a realizar la actividad, de manera que la niña sea consciente de a qué espacio tenemos que ir al acabar un determinado juego, y de esta manera le marque las rutinas de actividad y las pueda anticipar.

2. ACTIVIDAD CON OBJETOS 1

Objetivos:

- Intercambiar miradas y gestos.
- Realizar peticiones.

Una vez que cambiemos de sala nos sentaremos en la mesita en la que tendremos un cuento que contiene diferentes figuras geométricas que se pueden quitar y poner, y una casita que contiene en su interior diferentes piezas de figuras geométricas también. Una vez que la niña haya elegido el objeto con el que quiere jugar, retiraremos el otro para que no le distraiga mientras se lleva a cabo la actividad y, en ambos casos, la actividad consistirá en extraer conjuntamente las piezas del juego y, posteriormente, en ir colocándolas en su lugar correspondiente. En su transcurso, iremos verbalizando las conductas que va realizando la niña, así como iremos hablándole de las características que tiene cada figura, así como la iremos comparando con el resto de elementos que aparecen en el juego. Cuando se dé por finalizada la actividad, realizaremos el gesto de “fin”, con el objetivo de que la niña lo incorpore en su repertorio y lo vaya utilizando como deseo de finalizar cualquier actividad.

3. RUTINA SOCIAL SENSORIAL 1

Objetivos:

- Intercambiar miradas y gestos.
- Imitar nuestra conducta.

En el suelo de esta sala nos encontraremos un bote de espuma de afeitar y un bote con una especie de goma viscosa moldeable. En cualquiera de las dos actividades la niña experimentará con los materiales, teniendo bajo su cuerpo una lámina transparente en la que irá aplastando los objetos. A través de estas actividades sensoriales trabajaremos el lenguaje en la manera que la niña va pidiéndome más cantidad, a través del gesto “dame” o con miradas, ya que para ello le iremos ofreciendo cantidades pequeñas continuamente para que vaya queriendo más. En ocasiones realizaremos nosotras acciones para modificar los objetos con la finalidad de que posteriormente la niña nos imite. Al finalizar la actividad realizaremos el gesto de “fin” e invitaremos a que la niña nos imite a hacerlo. Esta actividad es muy interactiva y como tal ayuda a llevar a cabo conversaciones con la niña, aunque no sean verbales.

4. ACTIVIDAD CON OBJETOS 2

Objetivos:

- Intercambiar miradas y gestos.
- Imitar nuestra conducta.

En esta actividad iremos a la mesita de otra sala a jugar al juego de imágenes llamado mémori o a construir un puzzle. En el caso que eligiera el mémori el procedimiento que seguiríamos sería poner todas las fichas boca arriba e ir comentándolas: qué son, cuáles son sus características principales; mientras que vamos buscando sus parejas. Si la niña eligiera el puzzle (de cuatro piezas) iremos comentando también las piezas, qué dibujo aparece en ellas, así como iremos haciendo que se fije en ellas para poder encajarlas. Durante esta actividad también iremos dejando piezas fuera de su alcance para que la niña nos pida ayuda para que se las alcancemos. Cuando la actividad ya la demos por finalizada realizaremos el gesto de “fin” y guiaremos los brazos de la niña para que haga el mismo gesto que nosotras.

5. ACTIVIDAD MOTRIZ EN EL SUELO

Objetivos:

- Provocar vocalizaciones espontáneas.
- Adquirir el gesto de “música”.
- Disfrutar con la escucha atenta de producciones musicales.

Durante esta actividad la niña elegirá una pelota grande de las que están en la zona de juego. Colocaremos la pelota próxima a la pared y a la niña sentada encima de ella, e iremos impulsando a la niña para que bote sobre ella. Conforme vayamos realizando el juego iremos cantando una canción sobre las vocales que le gusta y, cada cierto periodo de tiempo pararemos la actividad en el momento en el que fuera a decir una vocal. En ese momento la niña tiene que llegar a realizar una producción verbal similar para que siga continuando con el juego. Al principio, si no llega a producir ningún sonido, lo provocaremos por medio de la imitación, de manera que comprenda el juego a medida que entienda que cuando produce la vocalización consigue votar en la pelota, y esto le resulta especialmente estimulante. En esta actividad iremos introduciendo el gesto de “música” cuando iniciemos de nuevo la actividad, del mismo modo que el de “fin” cuando veamos que la actividad ya tiene que terminar.

6. ACTIVIDAD MOTRIZ

Objetivos:

- Aumentar su lenguaje verbal y no verbal.
- Desarrollar su motricidad fina y gruesa.

En este espacio la niña tendrá a su disposición una pequeña canasta con una pelota y un juego en el que hay que insertar aros. Próximos a ellos se encontrará un patinete, en el que una vez que haya elegido el juguete la niña se colocará, tumbada boca abajo. La actividad consistirá en ir yendo de un extremo del espacio al otro, con nuestra ayuda, para ir, o bien encestando la pelota en la canasta, o ir colocando los aros en su lugar, de manera que en un extremo se colocarán por ejemplo las pelotas, y en el otro la canasta. Los objetos se colocarán progresivamente a una distancia más lejana a ella, en la que a la niña le resulte más difícil acceder y que, de esta manera, vaya solicitando así nuestra ayuda. También con esta actividad se está fortaleciendo su tronco superior, especialmente aquellos músculos del cuello que están implicados

en el mantenimiento de las miradas con el interlocutor o la hora de llevar a cabo producciones verbales. Al finalizar la actividad realizaremos el gesto de “fin” y ayudaremos a la niña a que nos imite a realizarlo del mismo modo.

7. LIBROS

Objetivos:

- Realizar vocalizaciones.
- Intercambiar miradas y gestos.

Esta actividad la llevaremos a cabo en la zona de los pufs, en la que la niña tendrá a su disposición dos libros que emiten sonidos. Uno será sobre los animales y que emitirá mugidos, balidos, ladridos... en cambio otro será sobre los instrumentos, y que emitirá sonidos de guitarras, pianos y violines. Conforme la niña vaya pasando las hojas del libro que haya elegido, nosotras emitiremos el sonido que realizan, invitando a que la niña nos imite. Al finalizar el cuento realizaremos el gesto de “fin”, aunque posteriormente la niña quiera comenzar a leerlo de nuevo.

8. MERIENDA

Objetivos:

- Realizar vocalizaciones.
- Adquirir nuevos gestos: el de “fin” y el de “agua”.

Durante esta actividad estaremos sentadas en la mesa. La niña aprenderá a ir utilizando el tenedor para comerse la fruta. Mientras vaya comiendo iremos conversando con ella, verbalizándole sobre lo que está comiendo, de qué color es, preguntándole si le gusta, etc. También le enseñaremos a producir el gesto “fin” cuando ya no quiera más, o a emitir un “hummmmmm” cuando le gusta lo que está comiendo. Durante esta actividad introduciremos el gesto de “agua”, y cada vez que le ofrezcamos el vaso se lo representaremos, de manera que ella poco a poco lo vaya realizando en cualquier momento de la sesión o de su vida diaria cuando quiera beber.

9. ACTIVIDAD CON OBJETOS 3

Objetivos:

- Conocer que los objetos tienen características diferenciadas.
- Intercambiar miradas y gestos.

Estaremos sentadas en la alfombra y la niña tendrá a su alcance un cubo con bloques de construcción de lego y otro con bloques de figuras geométricas de madera. Al principio tendrá muy pocas a su disposición, de tal manera, que si va necesitando más para construir nos irá pidiendo más con el gesto del “dame”. El juego lo iremos acompañando de verbalizaciones acerca de las características de los objetos, y le iremos haciendo preguntas abiertas, dándole opciones para que nos conteste, por ejemplo, enseñándole dos piezas, preguntarle: ¿quieres la pieza amarilla o la roja? Al finalizar la actividad realizaremos el gesto de “fin” para que la niña vaya asociando el gesto con el cambio de actividad.

10. RUTINAS SOCIALES SENSORIALES

Objetivos:

- Intercambiar miradas y gestos.
- Realizar vocalizaciones espontáneas.
- Desarrollar su musculatura buco facial.

Para esta actividad utilizaremos el espacio más amplio de una sala, en la que no existen casi objetos que nos puedan molestar durante nuestro juego.

En esta actividad jugaremos a hacer pompas de jabón. La niña al llegar tendrá diferentes botes de juegos de pompas. En primer lugar, la niña tendrá que realizar el gesto de abrir, al principio con nuestra ayuda, para poder comenzar con el juego. Además de los objetivos referidos específicamente al desarrollo de la comunicación, se pretende que la niña a través del soplo trabaje la musculatura facial. Como a la niña le cuesta mucho debido a su hipotonía buco facial, se combinará. A veces será la niña la quien haga las pompas y otras veces seremos nosotras. Es una actividad que suele resultar muy estimulante para los niños, por lo que pretendemos que a partir de ella también llegue a producir vocalizaciones espontáneas de entusiasmo, que serán siempre reforzadas por nosotras.

Durante esta actividad, además del gesto de “abrir”, se trabajarán los gestos de “dame”, y de “fin”.

11. DESPEDIDA: RUTINA DE CIERRE

Objetivos:

- Realizar vocalizaciones espontáneas.
- Intercambiar miradas y gestos.

En la zona de los pufs nos sentaremos a cantar una canción sobre las vocales y, posteriormente, lo escucharemos y visionaremos en la Tablet también. Nosotros iremos cantando a la vez, para estimular que la niña produzca balbuceos cada vez más próximos a las vocales. Éstos siempre serán reforzados de manera positiva, como he explicado a lo largo de la propuesta. Iremos parando el video cada vez que se diga una vocal y cuando la niña emita un sonido, seguiremos escuchándolo, siendo ese su principal refuerzo. Tras escuchar varias veces la canción, haremos el gesto de “fin” e invitaremos a la niña a ir de nuevo hacia la pizarra para poder ver qué el siguiente paso es calzarnos porque la van a venir a buscar, retirando de este modo los pictogramas de la pizarra.

Para clarificar cómo serán los espacios en los que se llevará a cabo la intervención, así como en qué salas se va a realizar cada actividad, se adjunta un mapa de las aulas en el Anexo en las que se realizarán las sesiones, en las que aparece el número de las sesiones que se llevarán a cabo en cada una de ellas. Se tratan de espacios amplios y libres de objetos que puedan obstaculizar que se lleven a cabo las sesiones, por lo que en cada una de ellas encontraremos únicamente aquellos materiales necesarios para cumplir con los objetivos diseñados en nuestra intervención.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La complejidad del Trastorno del Espectro Autista ocasiona que cualquier intervención que se lleve a cabo difiera mucho una de otra, pues cada niño es diferente y no posee unas características similares en cuanto a su comunicación, sus relaciones interpersonales, y sus movimientos estereotipados y repetitivos. Conocer muy bien cuáles son las dificultades que presentan va a ser muy importante para empezar a intervenir en ellas de la forma más prematura posible, pero también resulta esencial conocer sus fortalezas, para, de este modo, utilizarlas para poder potenciar el resto de áreas que se encuentren más afectadas.

Una buena formación en este trastorno implica conocer muy bien qué es lo que tenemos hoy en día a nuestro alcance para que la intervención se encuentre adaptada a las características del niño y sobre todo sea efectiva. Para ello resulta fundamental conocer todos los recursos que existen, los métodos de intervención para el desarrollo del lenguaje que se han elaborado, para determinar, de esta manera, cuál es aquel que va a resultar más útil para progresar con nuestro niño o niña, así como que técnicas podemos utilizar para ponerla en práctica.

La intervención se llevará a cabo de la forma más temprana posible, para que la evolución sea más beneficiosa y, de esta manera, logren alcanzar un desarrollo óptimo de sus habilidades y destrezas, y en lo que respecta al lenguaje en los niños TEA no verbales, lleguen a poder alcanzar en algún momento de sus vidas la comunicación a través del habla.

Uno de los aspectos que ha facilitado que la intervención de este trabajo estuviera contextualizada es el conocer en primera persona a la niña del caso, y el hecho de haber podido observar cómo trabajan con ella los diferentes profesionales, así como el haber podido llevar a cabo diferentes entrevistas con los mismos.

La observación sistemática, así como de las entrevistas realizadas, han sido los instrumentos de evaluación que se han utilizado, a través de los cuales se ha podido ir recogiendo datos relevantes de la niña para poder diseñar posteriormente los objetivos de intervención, elegir el método de intervención más beneficioso, así como poder diseñar la propuesta concreta de intervención para desarrollar aquellos aspectos del lenguaje afectados en la niña.

Antes de llevar a cabo este proceso, ha resultado especialmente útil la revisión bibliográfica que se ha realizado, mediante la lectura de libros muy interesantes, y

consultando artículos científicos que han aportado datos reales acerca del lenguaje en el Trastorno del Espectro Autismo.

Este periodo de investigación, análisis y reflexión, me ha ayudado a comprender un poco mejor la complejidad de este trastorno, especialmente en lo que refiere al lenguaje, ya que podemos encontrarnos desde un niño con TEA que simplemente tiene dificultades con los aspectos pragmáticos del lenguaje, hasta con otro niño con TEA que no posea comunicación verbal y tengamos que buscar otras alternativas de comunicación. Conocer que los niños con estas características siguen unos patrones del desarrollo similares a los niños neurotípicos nos facilita a la hora de enfocar nuestra intervención, ya que vamos a saber qué es lo que tenemos que llevar a cabo para poder llegar hasta el siguiente eslabón.

Antes de finalizar con este proyecto he de destacar que después de haberme documentado y experimentado el trabajar con estos niños, considero que mis conocimientos acerca del lenguaje y TEA han crecido exponencialmente, pero creo que aún me queda un largo camino por aprender, precisamente por la complejidad que abarca el trastorno y sobre el que hablaba en líneas anteriores. Creo que cada diseño de intervención con un niño con TEA es un reto inmenso, pues en muchas ocasiones en las que no se perciben cambios significativos en los individuos, hay que “reinventarse” y, de esta manera, ir realizando modificaciones constantes en el método o en las técnicas para encontrar aquello que realmente nos ofrezca resultados y nos ayude a progresar en la adquisición del lenguaje oral en el niño o niña. Por ello, considero fundamental la formación constante de los profesionales implicados, para poder también ir introduciendo métodos de intervención novedosos en los que existan estudios que corroboren su eficacia, y que nos puedan llegar a ser muy útiles en nuestra intervención.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almazán. M.E. (2009). Los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación. *Innovación y experiencias educativas*, 1-9.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 118-123.
- Belloc, C. (2013). Recursos tecnológicos para personas con problemas graves de comunicación. *Unidad de tecnología educativa*, 1-24.
- Benito, M. (2011). El autismo de Leo Kanner. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Bigas, M., Correig, M. (2008). Didáctica de la lengua en la educación infantil. Síntesis.
- Cukier, S. (2005). Aspectos clínicos, biológicos y neuropsicológicos del Trastorno Autista: hacia una perspectiva integradora. *Revista argentina de psiquiatría*, 273-278.
- De la Cal, M., Pescador, M., Tejedor, J., López, D. (17/03/2018). Trastorno del Espectro Autismo, ¿Cómo acompañar a las personas con TEA desde el voluntariado? M. De la Cal (Presidencia). Trastorno del Espectro Autismo. Conferencia llevada a cabo por la Asociación Autismo Huesca, Conferencia llevada a cabo en Huesca, España.
- Echeguia, J. (2016). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación para el tratamiento de niños con trastorno del espectro autista. *Diálogos pedagógicos*, 104-126.
- Fuentes, J. et al. (2006). Guía de la buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 425-438.
- García, M.P. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Dialnet*, 409- 417
- Garrido, D., Carballo, G., Franco, V. y García, R. (2015). Dificultades de comprensión del lenguaje en niños no verbales con trastornos del espectro autista y sus implicaciones en la calidad de vida familiar. *Revista de neurología*, 207-214.
- Garrido, D., García, M., García, R., Carballo, G. (2017). Perfil comunicativo y de adaptación social en población infantil con trastornos del espectro autista: nuevo enfoque a partir de los criterios del DSM-5. *Revista de Neurología*, 49-56.
- González, G. (2002). La enseñanza de los sistemas alternativos bajo el prisma de las nuevas tecnologías. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 1-6.
- Jodán, R. (2012). Autismo con discapacidad intelectual grave: guía para padres y profesionales. Autismo Ávila.

Jornada formativa impartida por la Asociación Autismo Huesca (17/03/2018)

- López, C. (2010). El alumnado con TEA: un día en un aula específica. *Innovación y experiencias educativas*, 1-10.
- López, S., Rivas, R.M., Taboada, E.M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista latinoamericana de psicología*, 555- 570
- Martos, J. (2008). Procesos de atención en el autismo. *Revista de neurología*, 569-560.
- Martos, J., y Morueco, M. (2014). Espectro autista: un modelo multidimensional del desarrollo en autismo. *Fundación infancia y aprendizaje*, 381-395.
- Morán, L., Gómez, L., y Alcedo, M.A. (2015). Relaciones interpersonales en niños y jóvenes con trastornos del espectro del autismo y discapacidad intelectual. *Revista española de discapacidad*, 77-91.
- Owens, R. (2003). Desarrollo del lenguaje. Pearson.
- Palacios, J., Marchesi A., Coll, C. (2011). Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. Alianza editorial.
- Paluszny, M. (1987). Autismo: guía práctica para padres y profesionales. Trillas.
- Peeters, T., Gillberg, C. (1995). El autismo: aspectos educativos y médicos.
- Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista pediátrica de atención primaria*, 111-125.
- Puyuelo, M., Rondal, J.A. (2003). Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patologías en el niño y el adulto. Masson.
- Rogers, S., Dawson, G. (2015). Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo. Autismo Ávila.
- Soto, R. (2007). Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista. *ActualidadesInvestigativasenEducación*, 1-16.
- Van Der Paelt, S. (2014). Social-communicative abilities and language in preschoolers with autism spectrum disorders: Associations differ depending on language age. *ScienceDirect*, 518, 528.
- Viloca, Ll. (2013). El niño autista. Detección, evaluación y entrenamiento. CEAC

- Volden, J. (2008). Brief report: pragmatic language in autism spectrum disorder: relationship to measures of ability and disability. *Springer science + business media*, 388-393.
- Warreyn, P. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: the importance of imitation, joint attention, and play. *Developmental medicine & child neurology*, 712-716.
- Wing, L., Everard, M.P. y otros (1982). Autismo infantil: aspectos médicos y educativos. Santillana.

6. ANEXO

