

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN INFANTIL



ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ZAMORA

APLICACIÓN DE UN SISTEMA ALTERNATIVO DE COMUNICACIÓN EN UN NIÑO CON AUTISMO

AUTOR: Olga Martínez Rodríguez
Tutor: M^a Victoria Martín Cilleros

Zamora, 23 de Junio de 2014

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. OBJETIVOS.....	10
4. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA, “TEA”: AUTISMO.....	10
4.1. SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN.....	17
4.2. “SPC”, SÍMBOLOS PICTOGRÁFICOS PARA LA COMUNICACIÓN (NO-VOCAL).....	22
5. CONTEXTUALIZACIÓN.....	24
5.1. PRESENTACIÓN DEL ALUMNO.....	24
5.2. MANIFESTACIONES DEL “TEA” EN EL ALUMNO.....	26
6. METODOLOGÍA.....	28
6.1. ELECCIÓN DEL “SAC”: SPC.....	28
6.2. MATERIAL EMPLEADO.....	31
7. RESULTADOS OBTENIDOS.....	38
8. CONCLUSIONES.....	46
9. BIBLIOGRAFÍA.....	47
10. ANEXOS.....	49

RESUMEN

En la actualidad, sigue habiendo especulaciones equivocadas entre las personas que no tienen contacto, o un mínimo de conocimiento, del mundo del trastorno del espectro autista. Un universo que parece paralelo a la realidad pero que forma parte de un mismo escenario, donde algunas personas no necesitan comunicarse, no necesitan establecer relaciones con los demás, que ignoran todo aquello que está a su alrededor. Y ellos piensan: *“lo que más me gustaría es vivir solo y no marginado en una aldea con otros importantes marginados y sin relación con las personas normales”* (Birgen Sellin, 1992).

La ignorancia ante trastornos como el TEA forma individuos insensibilizados hacia estos temas existentes en nuestro mundo, creando situaciones muy poco deseadas como la marginación de personas, que lo único que piden es ayuda para sentirse unidos a ese mundo ignorante y no ser los ignorados. Si queremos que este pensamiento tan extremo cambie, debemos hacer hincapié en una intervención educativa y funcional, para hacer ver al “ignorante” de lo que realmente pueden llegar a ser las personas con TEA. Pero esto requiere de mucho tiempo, paciencia y esfuerzo. Programar el tratamiento logopédico de las personas con TEA no se elabora con un simple chasquido de dedos. Nos empuja a seguir un proceso largo que se inicia en el estado de alerta del adulto ante unos síntomas característicos del TEA hasta, quizás, un futuro que genera un sentimiento poco definido. Pasando por una serie de pruebas estandarizadas que nos dan un diagnóstico y a continuación, un diseño del programa que se va a trabajar para evitar un futuro incierto. Aun así, siguen existiendo obstáculos que hay que superar durante todo el proceso: la generalización de todo el proceso de aprendizaje a otros contextos, al mundo “exterior”.

Lo que se quiere dar a conocer en las próximas páginas es conocer cómo se trabaja en una intervención logopédica para favorecer la inclusión de las personas con TEA en la sociedad en la que viven. Por medio de un sistema alternativo de comunicación, nos daremos cuenta de la importancia de enseñar a los niños con trastorno del espectro autista a comunicarse, para así, alcanzar el tan deseado sentimiento de ser parte de este mundo. Pero no sólo va a depender del conocimiento y la ayuda de los demás, sino que la predisposición del niño con TEA va a condicionar su futuro.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Sistema Alternativo de Comunicación, Símbolos Pictográficos para la Comunicación, comunicación, lenguaje.

1. INTRODUCCIÓN

Por naturaleza, el ser humano tiene la necesidad de establecer relaciones sociales, es decir: el ser humano es un ser social. Las relaciones sociales permiten el desarrollo de distintas facetas importantes para alcanzar el bienestar social y personal que busca cada persona, desde el mismo momento en el que nace. El primer contacto social que se experimenta es con la madre y, a partir de esa relación tan estrecha, vamos adquiriendo más seguridad y confianza para formar otro tipo de relaciones dentro de la sociedad en la que se vive.

Para alcanzar un nivel de socialización que nos haga sentir que pertenecemos a una sociedad y nos reconozcamos como miembros de esa sociedad, es necesario lograr una serie de puntos que se consiguen durante todo el proceso de maduración y crecimiento, y la evolución como personas. Dos de esos puntos importantes son la comunicación y el lenguaje.

Para pertenecer a la comunidad social en la que se vive, hay que llevar a cabo una serie de acciones que conllevan el uso del lenguaje y, en definitiva, la comunicación con los otros. El lenguaje es la vía que se utiliza para comunicarnos los unos con los otros, pero la comunicación es la propia esencia de las relaciones: sin comunicación no se establecen relaciones y sin relaciones no hay comunicación. Por tanto, la iniciativa de comunicarse sale de uno mismo y se manifiesta con el lenguaje. Por norma general, la comunicación se pronuncia a través del lenguaje verbal -es el medio- aunque hay otro tipo de lenguaje, el no verbal, que da información mucho más relevante de la persona con la que se habla y en su caso, nosotros mismos damos mucha más información a través de los gestos y las expresiones faciales a los demás que con el lenguaje verbal. O lo que es lo mismo, la comunicación permite hacernos entender y entender al otro.

Así, existe una serie de conductas implicadas en la comunicación y, por consiguiente, si se cumplen cada una de ellas, podemos confirmar que esa persona es capaz de comunicarse, independientemente del medio de comunicación que se utilice. Estas conductas a las que se refieren los profesionales del Programa de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) de los Equipos Multiprofesionales de Vizcaya y Álava (1996) son:

- La intención comunicativa.
- Las conductas de imitación.
- Los gestos comunicativos.
- El uso de la mirada.
- La atención compartida.

Cada uno de estos componentes condiciona de forma notoria a la comunicación de las personas.

Es sabido cómo los niños y las niñas desde su primer contacto social -la madre-, inician un proceso de aprendizaje del lenguaje para poder comunicarse y satisfacer sus necesidades básicas. Y cómo, poco a poco y con los años, acaban desarrollando una serie de habilidades comunicativas que se apoyan en las conductas anteriormente mencionadas.

La principal conducta que funciona como cimiento de la comunicación es la intención comunicativa. Sin esta intencionalidad comunicativa no sirve de nada aprender gestos, a imitar, a utilizar miradas o prestar atención a algo, puesto que no daremos una información significativa. Aun así, y aunque resulte contradictorio, la ausencia de comunicación a través de los gestos, la imitación, las miradas y la atención, resulta un ingrediente importante con una información muy útil en edades tempranas: produce en el adulto un estado de alerta al ser algo inusual. Por ello, resulta imprescindible trabajar todas las conductas implicadas en la comunicación a la par. De esta manera, se consigue que, a la vez que se desarrolla una intencionalidad comunicativa, hay una forma de mostrarla mediante los gestos y las miradas.

Los más pequeños empiezan a mostrar interés por todo aquello que les rodea y lo hacen saber: señalando aquello que les llama la atención, dando palmadas, poniendo morritos, levantando los brazos para que los cojan, haciendo que hablan por teléfono con el mando de la televisión, dirigiendo la mirada hacia un objeto o una persona, expresando su estado de ánimo (llorando, riendo...), etc. Todas estas manifestaciones pueden indicar al adulto que el niño tiene un desarrollo normal en cuanto a las habilidades de la comunicación, pues imita, le informa de algo con la mirada, y gesticula para comunicarle algo, es decir, tiene intención de compartir una información con él, se comunica.

En los casos de niños con TEA, estas conductas comunicativas no se han desarrollado lo suficiente -no tienen una función declarativa- por lo que, además de verse alterada la intención comunicativa, también se verá alterado el lenguaje verbal y, a su vez, las relaciones sociales y, a posteriori, la comunicación. Esto es, llegará un momento en que no se sentirá miembro de la sociedad de su entorno porque no es capaz de hacerse entender y, del mismo modo, no es capaz de comprender la información y las intenciones de los demás. Algo que va a ser muy significativo en los primeros años de vida en la escuela, donde se establecen las primeras interacciones sociales con personas que no forman parte de la familia.

Hay que tener en cuenta que todas y cada una de las situaciones sociales que se le presentan durante toda su vida nunca son iguales, pueden ser similares, pero nunca iguales (Peeters, 2008). Esto conlleva realizar un rápido análisis de la situación, mediante la observación, para actuar según crea conveniente. Las respuestas que se den en ese contexto en ocasiones resultan difíciles de llevar por personas con un desarrollo normal, por tanto, para aquellas con TEA son momentos muy complicados porque necesitan anticipar cada instante y sentir que la situación está controlada.

Al inicio de la escuela se encuentran ante un contexto al que están totalmente desacostumbrados, donde cada reacción y actuación se multiplica por cada compañero de clase y, además, es un lugar donde se muestran todas y cada una de las conductas comunicativas. No anticipar esas situaciones sociales y la dificultad que tienen para comprender las intenciones de los demás, crean momentos angustiosos en los que el niño con TEA no sabe cómo responder y tampoco logra controlar sus emociones, provocándole más retraimiento social.

“Encuentro muy difícil comprender los actos sociales. En la mayoría de los casos, sólo tengo éxito si cada pequeño paso, cada regla, y cada idea están anotados y numerados uno tras otro en una columna, y entonces tengo que repasarlo muchas veces, para aprender todas esas reglas. Pero incluso así, no hay garantía de que siempre sabré cómo, cuándo y dónde aplicarlas, ya que las circunstancias que de alguna forma difieran de la situación en la que aprendí las reglas me confundirán. Algunas personas han intentado enseñarme aspectos sociales uniendo ideas similares, pero eso no siempre funciona, porque las ideas parecen fusionarse, y debido a eso es muy difícil diferenciar qué es qué y cómo, cuándo y dónde aplicarlo, porque ninguna situación es idéntica a otra. Me

temo que no tengo buenas sugerencias acerca de cómo se pueden aprender los aspectos sociales; todo lo que puedo decir es que prefiero que estén anotados en una columna y numerados, pero que eso probablemente no servirá de gran cosa, a no ser que la persona con autismo sepa leer, aunque supongo que se podrían utilizar imágenes que representaran cada pequeño paso, pero incluso esas pueden resultar difíciles de comprender para una persona con autismo.”

Therese Joliffe (persona con TEA) y cols., 1992

2. JUSTIFICACIÓN

Tras un breve análisis de lo que supone comunicarse, cabe destacar la importancia de trabajar la comunicación y el lenguaje en niños con TEA, es decir, poner en práctica una intervención educativa.

Después de una evaluación exhaustiva para obtener un diagnóstico temprano - lo cual resulta de vital importancia-, es necesario tomar las medidas oportunas para iniciar un tratamiento a edades tempranas en niños con TEA (Ferrari, 2000). Como se ha estado comentando en párrafos anteriores, trabajar o no la comunicación y el lenguaje en este tipo de casos, supone una gran diferencia en la calidad de vida de la persona con TEA, en especial a largo plazo, en su vida adulta.

Las personas, a medida que crecen, van adquiriendo una serie de habilidades a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que les prepara para la vida adulta, persiguiendo un único objetivo: ser autónomo. Para que las personas con TEA puedan tener un mínimo de oportunidades para ser personas independientes deben seguir un tratamiento desde edades tempranas, ya que éste resulta un proceso muy largo y lento. Por tanto, cuanto antes se empiece, y siguiendo el ritmo de cada uno, antes podrán ser conscientes de para qué les sirve aprender un lenguaje (Peeters, 2008).

Además, aplicar el tratamiento en edades tempranas implica que el niño adopte unas normas, reglas y hábitos desde bien pequeño para que pueda emplearlos en otros contextos, como el escolar. En cambio, si el tratamiento, por circunstancias desconocidas, empieza ya en la adolescencia, o más tarde, perjudica seriamente en la adquisición de dichos hábitos para la convivencia.

Imaginemos por un momento que somos personas extremadamente introvertidas, que nos cuesta tomar iniciativa para participar en actividades grupales, que nuestra timidez no nos deja responder a temas de los que habla nuestro grupo de amistades, que no somos capaces de coger el teléfono y llamar a un amigo para reunirnos, que hemos tenido un mal día y, por ello, nos encerramos en nuestra habitación, etc. Mientras que por dentro estamos gritando y pidiendo ayuda, bien sea para que nos tengan en cuenta en las actividades sin hacer mucho esfuerzo por nuestra parte, nos pregunten directamente nuestra opinión sin tener ansiedad para ver si conseguimos aportar ideas, que venga alguien y nos pregunte qué te pasa, etc. Imaginemos por un día que somos así, y que día tras día esta situación se repite. Al final, si no se obtiene la ayuda esperada y uno mismo no hace por superar esos obstáculos, el resto de personas nos pueden tomar por “bichos raros” y, poco a poco, acabarán rechazándonos si no hay alguien que se dé cuenta de cómo somos y decida tomar medidas. Por otro lado, la persona que se está cerrando puertas se acaba aislando y no se sentirá que forma parte de la comunidad porque no querrá participar en ella.

Este ejemplo sirve para acercarnos un poco y comprender mejor la situación de los niños con TEA. La diferencia que existe entre este caso y los niños con TEA es que, en el primero, el lenguaje lo tiene adquirido, mientras que en el segundo no tiene oportunidad para encontrarse en ese tipo de situaciones porque, claramente, el lenguaje no está adquirido –o no se ha manifestado-, por tanto, queda aislado de forma directa de la sociedad. El primero puede tomar la decisión de cambiar o no esta situación, mientras que el segundo tiene que trabajar duro para ser consciente de la funcionalidad del lenguaje y, después, de la comunicación.

“La suposición de que sé cosas que en realidad no comprendo a menudo lleva directamente a la conclusión de que no puedo aprender cosas que de hecho ya sé. Esas suposiciones casi me llevan a ser internado en una institución. Como no utilicé el habla para comunicarme hasta que no tuve 12 años, había dudas considerables acerca de si alguna vez aprendería a desenvolverme de forma independiente. Nadie adivinaba cuánto entendía, porque yo no podía decir lo que sabía. Y nadie adivinaba cuál era el elemento crucial que yo no sabía, esa conexión que faltaba y de la que dependían tantas cosas: no me comunicaba hablando, no porque

fuera incapaz de aprender a utilizar el lenguaje, sino sencillamente porque no sabía para qué servía hablar. Aprender a hablar va después de saber para qué hablar, y hasta que no aprendí que las palabras tienen significados, no había motivo para tomarme el trabajo de aprender a pronunciarlas como sonidos. La terapia del lenguaje era para mí sólo una serie de ejercicios sin sentido que consistía en repetir sonidos sin sentido y por motivos para mí incomprensibles. No tenía ni idea de que aquella pudiera ser una forma de intercambiar significados con otras mentes.”

Jim Sinclair, 1992 (Persona con TEA)

Según Watson y colaboradores (1989), las funciones principales de la comunicación son:

- Pedir algo.
- Solicitar atención.
- Expresar rechazo.
- Hacer comentarios.
- Dar información.
- Pedir información.
- Comunicar emociones.

Para las personas con TEA resulta mucho más fácil aprender las tres primeras y, como tal, son manifestaciones que aparecen con más frecuencia. Estas funciones las podemos apreciar en situaciones tales como empujar un objeto para retirarlo de su vista y así expresar un rechazo hacia ese objeto; gritar, pegar, tirar del pelo, etc., pueden tomarse como una forma de solicitar más atención por parte del adulto; o bien, coger la mano del adulto y hacer que toque una caja de galletas, puede insinuar que quiere comer una galleta. Este tipo de manifestaciones nos pueden parecer de lo más normales puesto que las podemos observar en su gran mayoría en niños con un desarrollo normal. Pero quizás, la diferencia lo marca la forma de llevarlo a cabo, porque no es lo mismo coger la mano del adulto para que nos dé algo -función protoimperativa-, a que el propio niño intente conseguir la galleta por sí mismo y, al no conseguirla, obtenga la ayuda del adulto -función protodeclarativa- (Rivière, 2000).

Donde realmente se pueden observar, con seguridad, grandes diferencias entre unos niños y otros, son en las cuatro funciones siguientes de la lista. Éstas resultan muy complicadas de aprender para los niños con TEA porque, si nos fijamos, necesitan una herramienta muy básica, útil e importante para dicha comunicación: el lenguaje.

Resulta obvio, y es común pensar que, cuando hablamos de TEA, la imagen que nos viene a la cabeza es la de una persona que casi no habla: basándonos en que son personas que no participan en las conversaciones, ni piden información sobre algo que les interese, ni dan información y, tampoco son capaces de expresar sus estados de ánimo, lo que conlleva una falta de autocontrol de sus emociones.

Los objetivos que se persiguen en una intervención para tratar casos de personas con TEA son, principalmente, mejorar estas cuatro funciones y corregir aquellas de las tres primeras que no estén bien adquiridas. Del mismo modo, se trabajan otros aspectos que puedan repercutir en el desarrollo global del niño. Por ejemplo: la psicomotricidad fina, que no se tratará en este trabajo porque lo que se quiere abordar es la comunicación y el lenguaje.

Para realizar una intervención adaptada al niño con TEA debemos valorar cuál es la manera más óptima de que el niño se comunique y, al final, cuando se encuentre en situaciones como la del ejemplo, será él mismo quien decida derribar las barreras o no. Para ello, si el lenguaje verbal es escaso o brilla por su ausencia, es recomendable trabajar con los sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación, o como comúnmente se les conoce, SAACS. Dependiendo de las características del niño con TEA se optará por uno u otro SAC, y se adaptará según sus necesidades y gustos.

En definitiva, este trabajo se centra en la necesidad de desarrollar la comunicación y el lenguaje en niños con TEA y, para ello, se ha tomado la decisión de ponerlo en práctica con un caso real. Por eso, en esta intervención temprana, se aplicará un SAC que le permita construir un lenguaje para comunicarse con los demás y que, a largo plazo consiga sentirse una persona independiente y capaz de expresar lo que piensa y siente, con el fin de reconocerse como miembro de la sociedad.

3. OBJETIVOS

- **Mejorar la calidad de vida de la persona con TEA, en el desarrollo de una comunicación funcional a través de un lenguaje oral y el empleo de un sistema alternativo de comunicación.**
 - o Alcanzar una intencionalidad comunicativa.
 - o Adquirir un lenguaje funcional que le permita comunicarse con su entorno.
 - o Expresar sus emociones a las personas que le rodean.
 - o Tener acceso a la función simbólica.
 - o Generalizar lo aprendido a situaciones familiares.

4. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA, TEA: AUTISMO

➤ Definición de Autismo

La primera vez que se utilizó el término de autismo en 1911 fue para describir a personas adultas a las que se les diagnosticó esquizofrenia. El término autismo deriva de *autós* cuyo significado es “uno mismo”. Pero no fue hasta 1943 cuando Leo Kanner –psiquiatra austriaco- describió por primera vez lo que realmente era el autismo, especialmente el autismo infantil pues, en un principio, fue considerado como un tipo de esquizofrenia precoz. Kanner definió el síndrome autístico como una *“ineptitud de los niños para establecer relaciones normales con las personas y para reaccionar normalmente a las situaciones, desde el principio de su vida.”* Así mismo, la descripción que hizo Kanner sobre el autismo infantil, considerada como *“una afección autónoma y específicamente de la etapa infantil”*, en la actualidad sigue siendo aceptada y generalizada como *“una alteración profunda en la comunicación y la interacción social, que configura el cuadro de extrema soledad autista”*.

El autismo es una categoría que forma parte de los conocidos como **Trastornos del Espectro Autista (TEAs)** afectando, principalmente, a las interacciones sociales, al lenguaje, a la capacidad intelectual y a las funciones

cerebrales superiores de la persona con TEA (Asociación Americana de Psiquiatría, 1994).

Kanner destacó que en el autismo infantil se puede observar una serie de características comunes entre los niños, pero también presentan unas características individuales que les hacen diferentes los unos de los otros. Las características a las que hace referencia son:

- La retracción autística, que se refiere a la falta de contacto que existe con el mundo que le rodea, incluyendo a las personas que viven en ese mundo e ignorándolas como si no existieran. El contacto visual resulta complicado de establecer. Del mismo modo ocurre con el contacto corporal, puesto que lo rechazan, exceptuando momentos inusuales como el uso de una parte del cuerpo del otro, como si fuera el suyo propio, para alcanzar un objeto.
- La necesidad de inmutabilidad, esto es, la necesidad de crear un ambiente organizado y sistematizado para evitar momentos de angustia o rabia en el niño. Los niños con autismo lo consiguen mediante conductas ritualizadas como forma de verificar que no se van a producir cambios en su entorno. Además, tienen una capacidad de memoria muy alta, que les permite recordar las cosas tal y como las habían visto por primera vez.
- Las esterotipias son todos aquellos gestos/movimientos que realizan de forma rítmica y repetida. Por ejemplo: balancear el cuerpo, realizar movimientos con los dedos delante de sus ojos, aletear, girar sobre sí mismo, rascarse continuamente...; e incluso presentan esterotipias verbales.
- Los trastornos del lenguaje, dentro de los cuales podemos encontrar varias características: es común, que en lugar de utilizar el pronombre personal en primera persona para designarse a sí mismo, utilicen la segunda o tercera persona del singular (por ejemplo, "tú quieres una galleta", es lo que se conoce como inversión pronominal); cuando hay verbalizaciones, en general, suelen ser monótonas y repiten literalmente fragmentos de frases, o frases enteras que han escuchado previamente, lo que se denomina como ecolalias.

Para Kanner, las ecolalias cobran sentido cuando el adulto es capaz de encontrar la razón de su insistencia, es decir, cuando conoce dónde y cuándo

la escuchó por primera vez. Hasta que no se sabe el significado de la frase repetida sólo tiene sentido para el niño, ya que realmente no lo repite con un fin comunicativo pero sí que se puede decir que ha formado parte de su vida en el pasado.

Otra de las características de los trastornos del lenguaje es la dificultad que tienen para contestar a una pregunta con un 'sí' en lugar de responder con la misma pregunta en afirmativo; la capacidad de repetir seriaciones, tanto de palabras como de objetos, e incluso memorizar canciones; y por último, desarrollar un nuevo lenguaje que sólo tiene significado para el niño con TEA.

- La mayor parte de los niños con autismo presentan un déficit intelectual.
- Su desarrollo físico es normal aunque en ocasiones pueden sufrir crisis de epilepsia.

“El sorprendente vocabulario de los niños hablantes, la excelente memoria de episodios que han sucedido varios años antes, la fenomenal memoria mecánica de poemas y nombres, y el preciso recuerdo de patrones y secuencias complejas, indican la existencia de una buena inteligencia.”

Leo Kanner (1943)

➤ **Síntomas y alteraciones a nivel comunicativo-lingüístico**

Algunos de los síntomas, que define Rivière (2000) y que se pueden observar en el autismo entre los 18 y 36 meses, son conductas negativas a base de rabietas ante situaciones de cambios que pueden producirle angustia y de ahí, que el niño se altere ante actividades que no han sido anticipadas por el adulto; no suele mirar a los ojos al igual que tampoco a las personas; no muestra interés por lo que hacen los demás como tampoco comparte intereses o acciones con los adultos; puede hacer pensar que sufre alguna deficiencia auditiva por la ausencia de respuesta a indicaciones; su juego es repetitivo e incluso ritualizado, con capacidad también para atender de forma obsesiva ciertas actividades como, por ejemplo: ver las mismas películas una y otra vez; al necesitar de un horario organizado, se resiste a cualquier cambio de su vida cotidiana (ropa, alimentación, etc.); ausencia del acto de señalar

con el dedo para compartir momentos o para pedir algo; su lenguaje, si lo hay, es ecolálico y muy poco funcional; si necesita algo lo pide cogiendo la mano del adulto; su comprensión parece selectiva, por eso si uno se quiere asegurar de que le escucha hay que ponerse cara a cara y producir el mensaje acompañado de determinados gestos claros y directos; tampoco suele iniciar una conversación o interacción; no juega con sus iguales ya que los ignora por completo; y no hay juego simbólico ni tampoco complicidad con las personas.

En cuanto a las alteraciones a nivel del lenguaje y la comunicación, Gillberg y Peeters (1995) destacan las siguientes manifestaciones en el desarrollo de un niño con TEA:

- Con seis meses resulta difícil interpretar el significado del llanto del bebé.
- Con ocho meses no se observa ningún tipo de imitación, sea un gesto o un sonido, y su balbuceo es cerrado y extraño.
- Con doce meses podemos escuchar sus primeras palabras pero sin ningún fin comunicativo.
- Con dos años, el número de palabras que articula no sobrepasan las quince, no gesticula, al igual que existen limitaciones a la hora de señalar.
- Con tres años el lenguaje no está suficientemente desarrollado: está poco definido, es poco creativo y se inician las ecolalias.
- Con cuatro años las ecolalias pueden pasar a tener un interés comunicativo y si es capaz de combinar palabras, no pasarán de tres.
- Con cinco años se produce la famosa inversión pronominal y los conceptos abstractos no los entiende.

A nivel afectivo-emocional, se puede observar que existen también alteraciones importantes como que no les gusta el contacto físico (evitan los abrazos); pueden llegar a llorar sin motivo, incluso no hacerlo cuando sienten dolor, y siendo el llanto pobre en expresión (sin lágrimas); no hay contacto ni seguimiento visual; malos hábitos posturales; ausencia de expresiones faciales como respuesta a un estímulo (no sonríe, se muestra triste e indiferente); falta de imitación de gestos y sonidos; no hay reacciones de angustia ante situaciones de separación de los padres que debería aparecer en el octavo mes.

➤ Pragmática del lenguaje en el niño con autismo

Hablar de pragmática del lenguaje en autismo a la edad de dos a tres años, conlleva compararlo con el desarrollo del lenguaje normal. Los seres humanos llevamos dentro de nosotros mismos la capacidad de comunicarnos mucho antes de adquirir la propia palabra, la cual, permite comunicar los pensamientos y sentimientos a los demás. Esto no es posible en casos con TEA porque les faltan, o están alterados, una serie de instrumentos lingüísticos necesarios para el desarrollo de la pragmática del lenguaje.

Estos instrumentos lingüísticos (Newson, 2000), que se desarrollan en el primer año de vida, se centran en el **lenguaje corporal**, incluyendo la expresión facial (contacto visual), los gestos (señalar, decir hola, etc.) y la postura; **la regulación temporal del intercambio social** (diálogo fluido); habilidad de escuchar (respetar turnos, etc.); control de la entonación y del volumen; entender chistes, bromas, sarcasmo, etc., desarrollando la **comprensión intencionada** de su significado, que se inicia en el juego con los padres y que está relacionada con el **conocimiento, las intenciones e intereses compartidos** (el niño se acerca a los padres para enseñarles un objeto). Esto último no ocurre con los niños con autismo porque ellos lo hacen con la intención de que los padres actúen sobre el propio objeto, pero sin ningún fin de compartir un interés. De igual modo pasa con el gesto de señalar, tan sencillo pero de gran importancia pero que no aplican.

Es importante enseñar al niño con autismo a señalar, puesto que esta acción tiene una intención comunicativa: al señalar algo, la otra persona dirige su mirada hacia donde apunta el dedo –atención compartida- y, al mismo tiempo, es un gesto simbólico (Martos, 2000). Tiene que aprender y ser consciente del poder comunicativo que tiene el acto de señalar -satisfacer deseos o necesidades-, y la obtención de resultados rápidos, pues, en cuanto lo ejecuta, recibe la atención del adulto sin necesidad de utilizar signos o palabras (sobre todo si desconoce el nombre de un objeto, ya que será el paso previo al aprendizaje de nuevo vocabulario) porque comprende enseguida lo que el niño quiere. Veremos, más adelante, en el caso real, la necesidad de saber señalar para utilizar el SAC.

➤ Adquisición de las Habilidades Preverbales

Al inicio de este trabajo se habló de la primera relación social que experimentan los bebés: relación entre madre-hijo. Esta va a ser la primera fase -denominada fase diádica- de las habilidades preverbales (Canal Bedia, 2000) para continuar con la fase triádica, en la cual se extiende la relación con la incorporación de un objeto.

Lo primero que se define en la fase diádica es el **vínculo afectivo** entre madre e hijo, el cual se lleva a cabo por medio de estímulos sociales que provoca la madre para comunicarse con él. El intercambio social se inicia cuando el bebé, después de prestar atención a cada expresión facial de la madre, intenta imitarla y responder del mismo modo sonriendo y/o con un gesto (Trevarthen, et al., 1996).

Poco a poco, va creciendo el **apego** en el niño, que también es visible en los casos con TEA, cuando al retirarse la madre de la habitación en la que se encuentran y al rato vuelve, el niño con TEA manifiesta un contacto social mayor con ella que si hubiera ocurrido con un extraño.

Si hablamos de los **juegos diádicos** como son hacer cosquillas o tirar una pelota, el niño con autismo está dispuesto a jugar con el otro –incluso aumentando el contacto visual-, aunque de una forma bastante más pasiva y sin ningún tipo de intención de compartir la atención con el otro.

Por último, su **habilidad de imitación** está muy poco desarrollada pues pueden llegar a imitar sonidos, palabras e incluso frases, pero sufren alteraciones en aspectos de imitación que requieren gestos de carácter social como por ejemplo: decir hola o adiós con la mano.

Tras un año aprendiendo a relacionarse con los demás pasan a la siguiente fase, la triádica, para incorporar en sus interacciones madre-hijo, los objetos o acontecimientos que ocurren en su entorno, por lo que van a tener contacto con un tipo de interacciones mucho más complejas que las que han estado viviendo hasta ahora (Trevarthen y Hubley, 1978).

En esta segunda fase van a surgir **conductas de atención conjunta**, **conductas de referencia social** y **conductas de acción conjunta**. Esto quiere decir que el niño va a ser capaz de prestar atención a lo que el adulto quiere compartir con él, que va a empezar a utilizar objetos siguiendo el modelo del adulto, que va a buscar

al adulto para que le resuelva dudas sobre un objeto desconocido para él, etc. Es decir, el niño es consciente de que puede aprender del mundo que le rodea a través de la mente de las personas que se relacionan con él. Y no sólo eso, sino que puede tener intereses en común con el otro, compartir distintas perspectivas...

Por el contrario, en los casos con TEA, esta fase triádica tiene un fuerte retraso que se demuestra cuando utilizan a las personas como vía para obtener los objetos, o las actividades que deseen tener o hacer, en lugar de visualizarlos como medio para obtener información de su alrededor (Klinger y Dawson, 1992).

En cuanto al **aspecto emocional**, éste puede estar relacionado con la atención conjunta (Mundy y Sigman, 1989), porque si se da el caso de que emiten algún afecto positivo, seguramente no vaya dirigido al adulto. Suelen mostrar con más regularidad expresiones de afecto negativo y de confusión, que no van a facilitar la labor de interpretar la propia expresión del niño y ayudar a entender qué es lo que le pasa por la cabeza. Esto conlleva que ellos mismos tampoco sepan adaptar la conducta adecuada ante una situación confusa que deberían aprender por medio de los actos de referencia social: saber cómo deben sentirse o actuar ante una situación, pues ellos no son capaces de interpretar las expresiones de los demás, generando incertidumbre en el niño ante estos estímulos. Si quieren entender una situación ambigua deben interpretar la conducta del otro y cambiarla, si fuera necesario, para adaptarla a ese momento (Feinman, 1982).

Es de esperar que las **habilidades simbólicas de representación**, que se apoyan en la atención conjunta, el lenguaje y el juego simbólico, y que aparecen durante el segundo año de vida, estén alteradas en los niños con autismo. Esta alteración se puede descubrir durante el juego porque éste no es funcional, es decir, utilizan los juguetes de una manera más repetitiva y menos variada (Sherman, Shapiro & Glassman, 1983). El juego simbólico va tomando forma a partir de los 18 meses, y es en ese momento cuando el propio adulto empieza a participar en este tipo de juegos que no se pueden dar en casos de autismo.

En resumen, se puede decir, que las habilidades lingüísticas que se desarrollan durante los tres primeros años de vida, en los niños con TEA, están alteradas y eliminan la oportunidad de compartir distintas perspectivas. Aun así, se pueden ver pedazos de estos precursores que no están totalmente modificados, como en el caso

del vínculo afectivo hacia sus familiares, el juego social en la fase diádica o la expresión de afecto positivo y negativo.

Donde realmente reside mayor dificultad es en la fase triádica, en la que se ve alterada la atención conjunta, la referencia social y la imitación. Esto va a repercutir seriamente en el juego simbólico y funcional, y en la comprensión de los actos e intereses de los demás.

Tras conocer las dificultades que presentan los niños con TEA, en la comunicación y el lenguaje, es importante que se siga un tratamiento precoz en el que intervenga personal terapéutico, educativo y pedagógico para poner en práctica un programa que implique un desarrollo del control y la comprensión de las interacciones sociales, la atención hacia los demás, las expresiones afectivas y las conductas de atención (Furneaux, & Roberts, 1982). No sólo hay que tener en cuenta este tipo de intervención para el buen porvenir del niño, ya que también van a intervenir factores del tipo: colaboración de la familia, calidad de la propia intervención encaminada a mejorar la comunicación, la autonomía y la adquisición verbal, un diagnóstico precoz y su posterior actuación temprana (no actuar a tiempo puede afectar considerablemente en el futuro del niño), ausencia o no de déficit intelectual, y la aparición o no de lenguaje antes de los cinco años (Ferrari, 2000). Todos estos factores serán claves para un buen progreso en el desarrollo global del niño con autismo.

4.1. SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN

La gran pregunta que se hacen los padres, al conocer que su hijo tiene una deficiencia o un trastorno del desarrollo, es si el niño conseguirá hablar. Aunque parezca una pregunta demasiado fría es de vital importancia, pues marca una distancia entre el mundo de las palabras y el mundo del silencio. Una característica que quedará marcada a lo largo de toda su vida.

En un mundo donde las palabras son aire, debemos abrir nuestra mente para dar paso a otro tipo de lenguaje que no se inicia con el aire, sino con otro tipo de material como pueden ser los movimientos de las manos, dibujos, símbolos, etc., cuya función es la misma, la expresión, pero de una manera, quizás, menos asequible de adquirir (Rivière, 1993). Actualmente, existe una gran cantidad de recursos que permiten, a estas personas con unas necesidades especiales, comunicarse y no sentirse solos, bajo su propio mundo del silencio.

Como se ha ido indicando desde el inicio de este trabajo, las personas se comunican a través del lenguaje desde el mismo momento en que nacen. Pero este lenguaje va evolucionando a medida que adquieren las famosas habilidades comunicativas, contribuyendo a la madurez integral de la persona: desde el bebé que balbucea sus primeras palabras hasta, incluso, hablar de otro tipo de lenguaje como el de la danza. Un proceso comunicativo que se inicia con un mismo, sigue con los demás y finaliza con el entorno. Estas habilidades de comunicación son precursoras del lenguaje hablado, y su desarrollo se apoya de forma especial en las interacciones sociales.

El lenguaje es un sistema estructurado, complejo, flexible y convencional, que lleva a cabo todos y cada uno de los actos de comunicación y de representación (Gallardo, & Torres, 2001). Del mismo modo, podemos decir que los sistemas alternativos de comunicación también están formados por un conjunto de unidades y reglas, diferentes a la palabra, que dan a paso a dichos actos de comunicación y representación.

Lo ideal para poder expresar todos los pensamientos y sentimientos es que, tanto la comunicación como el lenguaje oral, estén presentes en la persona. Pero la realidad es otra. Hoy en día la sociedad es más consciente de la existencia de ciertas alteraciones, bien sea en la comunicación bien sea en el lenguaje oral o, incluso, en ambas.

Lo que es cierto es que, si la alteración se encuentra en la comunicación, va a tener graves repercusiones en el lenguaje oral pues, a falta de la iniciativa para comunicarse, el lenguaje no podrá desarrollarse por completo como un instrumento útil de la comunicación. Mientras que si es el lenguaje oral lo que está alterado, posiblemente, podrá llegar a desarrollarse por completo, puesto que la comunicación - si la hay- buscará otras vías para manifestarse (Tamarit, 1993). De aquí, podemos suponer las consecuencias tan importantes que pueden existir si ambos aspectos estuvieran alterados.

➤ **¿Qué son los Sistemas Alternativos de Comunicación (SAC)?**

“Los Sistemas Alternativos de Comunicación son instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la

comunicación y/o del lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no-vocales.”

Tamarit (1989)

➤ **Clasificación de los SAC**

Para clasificar los distintos SAC existentes en la actualidad, hay que diferenciar entre dos tipos de sistemas de comunicación. Según la clasificación de Lloyd y Karlan (1984) se distingue entre:

- **Sistemas de Comunicación sin ayuda o no asistida:** este tipo de sistemas no necesitan la ayuda de ningún tipo de material externo al usuario que lo utiliza para poder llevar a cabo la comunicación. El ejemplo más característico es el habla. Este tipo de sistemas resultan más asequibles de utilizar ya que son económicos de adquirir, de fácil manejo, más dinámicos y autónomos. Estos sistemas de comunicación no asistida están formados por:
 - Gestos
 - Sistemas de signos:
 - Makaton.
 - Habla signada.
 - PGSS.
 - SEE.
 - Glosario de comunicación bimodal.
 - Lengua de signos:
 - BSL.
 - Ameslan.
 - LME.

- Deletreo signado.
- Cued-speech.
- **Sistemas de comunicación con ayuda o asistida:** este tipo de sistemas necesitan el empleo de un elemento físico -material- externo al emisor para que pueda realizar el acto de comunicación. El ejemplo más característico sería la escritura porque se necesita papel y lápiz para que pueda producirse la comunicación. Los sistemas de comunicación asistida resultan más costosos de adquirir y, a veces, traen consigo problemas de espacio y mantenimiento. Como ventaja, estos sistemas no requieren de grandes habilidades motrices, reduciendo el esfuerzo cognitivo, siendo más sencillos de utilizar y de fácil comprensión para aquellas personas que interactúan con el usuario. Este tipo de sistemas de comunicación está formado por:
 - Objetos reales en miniatura.
 - Fotos.
 - Dibujos.
 - SPC.
 - PIC.
 - Sig symbols.
 - Rebus.
 - Non-slip.
 - Deich & Hodges.
 - Bliss.
 - Escritura morse.
 - Escritura.

Quizás, para sorpresa del lector, el uso de sistemas de comunicación no es una moda de ahora, sino que su origen se remonta incluso al del lenguaje oral. Se destacan como ejemplos las tribus indias, las cuales, al utilizar distintos lenguajes orales se veían en la necesidad de usar un lenguaje de signos cuando se reunían entre ellas -Madge Skelly-, y ese lenguaje de signos es lo que hoy se conoce como amerindio. O la lengua de signos con personas sordas cuyo uso se remonta a dos siglos atrás (Marchesi, 1981). Otro ejemplo, y en este caso de un sistema de

comunicación asistida, es el sistema Rebus que está basado en los jeroglíficos egipcios.

No ha sido hasta hace unos pocos años cuando los sistemas de comunicación se han empezado a utilizar como procedimientos para la intervención logopédica e intervenir en aquellas personas que presentan problemas de comunicación. El uso de SAC se ha destacado en Centros Específicos de Educación Especial, siendo utilizados por pacientes que presentan retraso mental, deficiencia física, deficiencias múltiples, afasia, pérdida del habla tras operaciones quirúrgicas específicas, sordera o deficiencia auditiva o trastornos generalizados del desarrollo (Kiernan, Reid & Jones, 1982).

“Los SAC no frenan nunca la posibilidad de habla, sino que, en todo caso, la potencian.”

María Sotillo (1993)

Una de las características que el uso de los SAC aporta a este tipo de población es una mejoría en las conductas de dichos pacientes pues, en muchos casos, la imposibilidad de comunicarse produce situaciones inadecuadas en las que las conductas son negativas –ya que no encuentran formas de hacerse escuchar, por lo que optan por rabietas, gritos, etc.-, y que no ayudan a conseguir lo que desean. Además, si ellos aprenden a comunicarse van a aprender también a establecer relaciones sociales.

El uso del SAC nos va a aportar momentos de contacto visual, de conductas sociales adecuadas, de disminución de la ansiedad, de menor ritmo de producción - que conlleva a una mejor comprensión del mensaje-, de trabajar más la parte pragmática y centrarse en la información más importante (Torres & Gallardo, 2001).

En resumen, hay que entender que el uso de los SAC no se centra en el propio SAC, es decir, el objetivo de la intervención con este tipo de sistemas no es el SAC en sí, sino mejorar la comunicación y, por consiguiente, ya que están unidos, las relaciones sociales. No siempre ayudan a mejorar la comunicación al 100% pero poder comunicar los deseos y poder satisfacer sus necesidades, resultan un cambio importante en la vida de muchas personas: mejorando su calidad de vida y proporcionándole más autonomía y fluidez en los actos de comunicación (Sotillo, 1993).

“amo el lenguaje por encima de todas las cosas / es un medio entre los hombres / un lenguaje nos da dignidad e individualidad / sin lenguaje no soy nada”

Birger Sellin (Persona con TEA)

Tras diseñar un programa con estrategias que favorezcan el desarrollo de la comunicación, mediante el uso de un SAC, hay que conseguir introducir ese SAC en la vida familiar y escolar del niño para alcanzar la generalización del tratamiento. Para ello, hay que coordinar ambos ámbitos e informarlos del funcionamiento del mismo para aplicarlo igual, tanto en un sitio como en otro. A veces, concienciar a la familia e, incluso, al centro escolar de esta necesidad de generalización del programa, puede verse frustrado, y habrá que buscar estrategias y conocer los contextos en los que se relaciona, para solucionar posibles problemas.

Actuar a tiempo y con el SAC adecuado puede evitar un aislamiento en su vida social, que al final, es un problema más grave que el propio problema lingüístico.

4.2. SPC, SÍMBOLOS PICTOGRÁFICOS PARA LA COMUNICACIÓN (NO-VOCAL)

En este apartado se va a tratar del sistema de comunicación no vocal SPC, porque es el que se ha aplicado en la intervención logopédica del caso real que se trata en este trabajo. Y por eso, hay que tener una mínima base teórica para entender su aplicación en la práctica.

El sistema de **Símbolos Pictográficos para la Comunicación (SPC)** fue creado y diseñado por Roxanna Mayer Johnson (1985), con la intención de facilitar el trabajo de los especialistas que se dedicaban, por ejemplo, a dibujar o recortar fotografías para utilizarlas en sus intervenciones logopédicas.

El SPC está compuesto por una serie de dibujos acompañados de la palabra escrita que los nombra. A veces, cuando el concepto es abstracto no se representa en un dibujo, ya que complicaría la comprensión del significado, por lo que sólo aparece la palabra escrita.

Este sistema se caracteriza por su fácil uso y manejabilidad, es fácil de reproducir, es apto para cualquier edad, y adaptable a cualquier concepto que se utiliza en la comunicación y a cualquier usuario concreto.

Para organizar cada pictograma se sigue una categorización según la función de cada palabra y, además, cada categoría está asociada a un determinado color. Así, las palabras que designan personas y pronombres personales se imprimen bajo un papel de color amarillo; los verbos en color verde; los descriptivos (adjetivos y adverbios) en azul; los nombres en naranja; miscelánea (artículos, conjunciones, preposiciones, conceptos de tiempo, colores, alfabeto, números y otras palabras abstractas) en color blanco; y social (saludo y expresiones personales) en color rosa o morado.

Clasificar los pictogramas por colores facilita a la hora de situar un símbolo en concreto en el tablero de comunicación, pero si no pueden imprimirse en papel del color correspondiente se puede optar por otro color de fondo. Por otro lado, este sistema de colores se ha basado en función del sistema de colores de Bliss, lo que permite combinar ambos sistemas.

En ocasiones, se pueden encontrar varios símbolos para una única palabra, incrementando la adaptación del pictograma a un determinado usuario. Una vez utilizado un pictograma, es recomendable usar el mismo en todos los contextos en los que se encuentra el sujeto.

Para clasificar los símbolos que componen el SPC se organizan en cuatro clases. Si lo hacemos por su representatividad: pictográficos (similares a la realidad), ideográficos (menos realistas con intención de representar una idea), abstractos (aquellos que no tienen ningún parecido con la realidad), internacionales (comunes a todo el mundo) y signos de puntuación. Si nos fijamos en su significado: símbolos de personas, objetos, acciones, sentimientos, ideas, relaciones espaciales y temporales. Si lo clasificamos según la composición de los mismos: símbolos simples y compuestos (superpuestos, yuxtapuestos o combinados). Y por último, hablamos de una categoría que sigue una clasificación más especial, pues dependen de la cultura en la que se trabaje.

Una de las ventajas del SPC es que lo puede utilizar una gran variedad de perfiles: casos de deficiencias físicas graves, retraso mental, autismo y lesión cerebral

por ataques o accidentes. Puede usarse de forma temporal o permanente, pero siempre hay que tener claro que para su uso se tendrán en cuenta la situación, las necesidades y las habilidades del sujeto. Por tanto, el uso de un sistema de comunicación no-vocal requiere analizar en el sujeto si le es adecuado un nivel simple de lenguaje expresivo, un nivel de percepción visual lo suficientemente desarrollado para poder diferenciar cada pictograma, una edad mental acorde al reconocimiento de los dibujos, memoria, que el sujeto esté motivado para llevar a cabo actos de comunicación (aunque sólo sea para satisfacer un deseo en un momento determinado), que el entorno familiar esté dispuesto a formar parte del sistema de comunicación y, además, tiene que haber alguien dispuesto a enseñarle cómo se utiliza, adaptándolo según las necesidades que vaya teniendo el usuario (Martín, 1993).

Introducir el SPC en una intervención logopédica puede llegar a beneficiar de forma considerable el habla y el desarrollo del lenguaje de la persona, incrementando las interacciones sociales, porque con el tiempo, va a ampliar su vocabulario y después, formar conceptos y estructurar frases con sentido.

El SPC requiere de una actualización continua porque avanza al mismo ritmo que las habilidades, deseos y necesidades comunicativas del sujeto. Siendo, al fin y al cabo, un sistema cuya creatividad y flexibilidad dependen de quién diseña cada pictograma y de cómo lo aplica (añadir fotografías, símbolos de otros sistemas, dibujos hechos a mano, recortes de revistas, etc.).

5. CONTEXTUALIZACIÓN

5.1. PRESENTACIÓN DEL ALUMNO

El proyecto que se ha propuesto para este trabajo es la aplicación de un sistema alternativo de comunicación en un niño con autismo basado en un caso real. Tras recibir la confirmación de la Asociación de Autismo de Zamora, inicié el proyecto colaborando allí como voluntaria durante el curso 2013-2014. El caso que me asignaron era el de un niño de cuatro años al que se le había diagnosticado TEA.

La Asociación de Autismo se compone de una psicóloga y de una especialista en audición y lenguaje. Hace unas semanas se ha incorporado una nueva psicóloga, por lo que ahora se cuenta con tres aulas para trabajar en casos con TEA.

La especialista de audición y lenguaje es la persona que se encarga del caso que se va a tratar aquí. La intervención se desarrolla con dos sesiones por semana, con una duración de sesenta minutos cada una. Además, no sólo recibe tratamiento en la asociación porque en el colegio donde está matriculado (un centro escolar público) tiene una hora más con una logopeda y otra hora con una especialista en PT.

Antes de empezar a tener contacto directo con el niño se acordó tener un período de adaptación para que se acostumbrara a mi presencia. Del mismo modo, personalmente necesitaba un período de adaptación, por mi falta de experiencia en estos casos, para conocer su personalidad y saber cómo se trabaja con él. Por eso, estuve varias sesiones observando sin interactuar absolutamente nada con él, exceptuando el saludo y la despedida. Tras el período de adaptación, empecé a participar realizando algunas de las actividades que diseñó la especialista en audición y lenguaje, a la vez que nos alternábamos para no saturar al niño con la nueva colaboradora. Poco a poco, y con la práctica, se fue pensando en otro tipo de actividades para avanzar en la intervención y plantear los objetivos de este proyecto.

El método de trabajo se dirige hacia la realización de distintas actividades con el material correspondiente y necesario para progresar en el desarrollo global del niño. Las actividades, que intentan ser variadas, se repiten -no en todas las sesiones pero sí frecuentemente- ya que es necesario insistir en aquellas que nos permiten adquirir una base importante para pasar a la siguiente fase de la intervención. Por ejemplo, en este caso sabemos que la habilidad de imitación del niño es mínima o casi nula, y la articulación de las palabras la mayoría de las veces no es la correcta. Entonces, ¿cómo podemos trabajar las praxias bucofaciales que ayudan a la buena articulación, pero que para llevarlas a cabo es necesario que el niño imite? Conociendo cuál es su nivel de imitación, tendremos que partir de una base que demande poco esfuerzo para el niño pero, a la vez, que conduzca a una mejora, y a incrementar la dificultad de la acción (pasar a praxias más complejas). Así, empezaremos con gestos faciales muy sencillos como es el de sacar morritos, haciendo como si quisiéramos dar un beso. Este gesto hay que repetirlo cada vez que queramos trabajar la imitación de praxias pero no en cada sesión, para no aburrir al niño, alternándolo con el estiramiento de los labios como si sonriera. Son dos acciones -praxias- muy sencillas. Quizás, en total, pueden parecer pocas, pero en los casos con TEA, trabajar estas dos praxias durante tres minutos, supone toda una labor que requiere mucha paciencia, porque no puedes

exigirle más dificultad si las más sencillas no las ha adquirido. Es bueno, sobre todo para este caso, dejar que él haga lo mismo con nosotros. Aun no teniendo fuerza para hacernos sacar morritos, tiene que ser consciente de la consecuencia de apretar en las mejillas: sacar morritos. Por otro lado, al no imitar, es necesario trabajar los movimientos de la lengua (músculo con un papel muy importante en las praxias). Lo que conlleva a ayudarlo a mover la lengua con nuestra mano, corriendo el riesgo de ser mordido.

Diseñar otro tipo de actividades que inviten a la imitación y que no se trabajen en base a las praxias bucofaciales, puede ser un ingrediente clave para mantener activa la motivación del niño: ejercicios delante del espejo, canciones que requieren ciertos movimientos del cuerpo, imitación de sonidos, etc.

Todas estas actividades deben repetirse alternativamente entre sesión y sesión y, a medida que va consiguiendo cada objetivo, se plantean nuevas actividades y más complejas.

Antes de diseñar los materiales que se van a utilizar durante todo el proyecto, hay que analizar desde dónde partimos para llegar a donde queremos. Es decir, realizar una evaluación previa (se trata en el apartado de resultados obtenidos) que nos permita valorar cuál es el nivel en el que se encuentra y, a partir de ahí, diseñar las actividades que ayuden a llegar al objetivo planteado. Y, al fin y al cabo, hacer uso del SAC que se ha elegido para tratar cada actividad, siendo éste el medio para comunicarse, dándole la oportunidad de seguir aprendiendo cada rincón de su entorno.

5.2. MANIFESTACIONES DEL TEA EN EL ALUMNO

El alumno con el que se trabaja este proyecto manifiesta gran parte de las conductas del autismo infantil. A continuación, se presentan algunos síntomas característicos de los casos con TEA que se han observado al inicio de la intervención para realizar este proyecto.

Al contrario de lo que estamos acostumbrados, es un niño que sí mira a los ojos aunque es bastante frecuente que, al realizar las actividades, haya que girarle la cara para que quede frente a nosotros, y asegurarnos así de que nos escucha y que recibe el mensaje. En alguna ocasión tenemos que acompañar al mensaje de gestos

para su comprensión, aun así, sigue el contacto ocular. Por otro lado, también se observa la mirada fija y sostenida pero sin ser funcional.

Sí hay lenguaje ecológico, sobre todo frases de canciones que ha escuchado anteriormente. Crea confusión entre si nos está pidiendo algo o entre si es algo que ha escuchado en el pasado. No se resuelve la duda hasta que no se comenta con los padres al final de la sesión, resultando ser siempre lenguaje ecológico y no una petición.

De forma general, no suele coger la mano del adulto con la intención de utilizarlo como instrumento para conseguir un objeto deseado ya que, normalmente, no pide nada con este acto y ningún otro. Pero sí que se ha observado que algunas veces, al trabajar con el tablero de comunicación, toma la mano del adulto para que sea él quién coja el pictograma que quiere.

No inicia conversación pero sí que inicia interacción afectiva con las personas cercanas a él, incluidas las especialistas.

Hay poca atención conjunta -atención a lo que el adulto quiere mostrarle- que se refleja principalmente durante el juego, que no es funcional. Ausencia de juego simbólico, cosa que es comprensible porque sus habilidades imitativas son prácticamente nulas.

Hay cierta complicidad con las personas cercanas pues inicia juegos con el adulto con su mirada: acercándose y alejándose mientras sonríe, e intentando coger la cara con sus manos. Muestra atención a la voz durante las interacciones porque obedece, en parte, a las órdenes directas como ven, dame, etc.

No evita el contacto porque él mismo busca los abrazos, muchas veces con la intención de no trabajar durante las sesiones.

En los juegos diádicos -cosquillas y juego con la pelota- se muestra pasivo, pero con el tiempo ha participado, en particular, el juego con la pelota, mientras que en las cosquillas responde con risas.

Presenta malos hábitos posturales: hay que llamarle la atención para que se siente bien mientras se trabaja con él, o para que no se tire al suelo cuando queremos que esté de pie.

Hay presencia de expresiones faciales, en especial la sonrisa con motivo aparente. Además, presenta muchas veces risa floja sin razón, creando incertidumbre sobre aquello que le provoca risa. El llanto destaca por la ausencia de lágrimas y frotamiento de los ojos, como queriendo forzar que salga alguna lágrima.

No muestra angustia cuando los padres le dejan en la sesión, exceptuando en determinados cambios (de especialista). Sí que muestra alegría cuando los padres vuelven a recogerle.

Estereotipias de manos: se agarra las orejas, el párpado móvil, se rasca continuamente las manos.

No tiene sentido del peligro: intenta tocar el fuego cuando trabajamos el soplo con la vela.

6. METODOLOGÍA

6.1. ELECCIÓN DEL SAC: SPC

En este caso, la elección del sistema alternativo de comunicación SPC ya fue elegida al inicio de la intervención del lenguaje y de la comunicación del niño, mucho antes de mi colaboración para el proyecto. Por tanto, en este apartado vamos a tratar el porqué de su elección.

Tras un breve análisis de las manifestaciones conductuales del autismo infantil que presenta el niño, podemos empezar a hablar del porqué se ha elegido el sistema de símbolos pictográficos para la comunicación, en lugar de otro sistema de comunicación entre los que hay disponibles hasta ahora y que se han expuesto en anteriores apartados. Es decir, qué es lo que hace que sea candidato para usar SPC.

El niño presenta algo de lenguaje mientras que la intención comunicativa es mínima. El hecho de que pueda verbalizar descarta los sistemas de comunicación que se basan en la utilización de signos manuales, como puede ser la lengua de signos. Para este caso, nos tendremos que centrar en reforzar el poco lenguaje que tiene para que, poco a poco, éste crezca al ir ampliando nuevo vocabulario. Podríamos optar por el habla signada (ya que está indicado para los casos con TEA) pero no queremos que

el aprendizaje de nuevos conceptos se centre en el aprendizaje de signos sino en el de los fonemas para avanzar hacia el camino de la lectoescritura.

Por eso, una buena opción como sistema de comunicación es aquel que ofrezca un apoyo visual que le permita asociar la imagen con la palabra, para continuar con la articulación de la misma.

Teniendo en cuenta cuáles son sus características perceptivas, su posibilidad de movimientos y otro tipo de características, debemos analizar otros factores que decidirán el sistema de comunicación idóneo para él, como son las habilidades cognitivas, sociales, lingüísticas, comunicativas, las necesidades que hay que satisfacer del niño y un punto importante: la predisposición y facilidad de acceso del sistema para emplearlo en su entorno familiar, escolar y social (Sotillo, M., 1993).

Sabemos que acude a un centro escolar público y, además, allí recibe apoyo de la logopeda y de la PT, por consiguiente, se tiene la oportunidad de emplear el sistema de comunicación dentro del aula para favorecer la inclusión en el ámbito escolar.

En cuanto al aspecto familiar, los padres están dispuestos a colaborar y emplear el sistema de comunicación elegido por la asociación para comunicarse con su hijo en este entorno.

Respecto al terreno social, es necesario analizar el sistema ya que tiene que ser de fácil adquisición y uso, para valerse de él en situaciones dentro de este contexto. Es decir, que lo pueda adaptar a sus necesidades comunicativas, que sea rápido para dar el mensaje, preciso y efectivo. Que sea lo más discreto posible, en caso de que tenga q desplazarse con él, y de fácil comprensión para poder acceder a un mayor número de interlocutores sin cerrarse al círculo familiar y escolar. Por último y no menos importante, tiene que ser económico para el usuario y, por supuesto, que el niño lo acepte (característica que se resuelve una vez que se pone en práctica y se observan las reacciones ante el sistema).

En resumen, vamos a tener en cuenta cuál es su proceso de aprendizaje pero también la generalización del sistema en el momento actual en el que se encuentra el niño.

Analizar todos estos aspectos, para los que se requiere bastante tiempo, nos lleva a pensar que el niño es un buen candidato para utilizar el SPC como instrumento para establecer una comunicación funcional con su entorno.

El SPC, al componerse de una serie de pictogramas cuya representación es muy similar a la real, favorece la asociación que buscamos entre la imagen -casi real- con la palabra oral. Además, el SPC permite adaptarlo según las necesidades comunicativo-lingüísticas del niño ya que, con el tiempo, a medida que progresa en su aprendizaje va a demandar más vocabulario, y vamos a poder responder a esa demanda ampliando nuevos pictogramas con nuevos conceptos.

Otra de las ventajas que ofrece el SPC es la facilidad para usarlo en otros contextos. La familia va creando también su “libro” de pictogramas al mismo ritmo que los que se usan en la intervención logopédica. Esto facilita una buena coordinación entre asociación-familia y, en su caso, asociación-familia-escuela. Dependiendo del modo de trabajo de la escuela al respecto, podremos también lograr cierta coordinación. El contexto escolar se desconoce para este proyecto porque el acceso, como estudiante, resulta imposible. Por tanto, no tocaremos este tema en estas páginas, pero sí que podemos decir que el SPC es también fácil de introducir en el aula del niño, por ejemplo: indicando cada objeto con el pictograma correspondiente.

Resulta accesible desde cualquier contexto y también para cualquier interlocutor. Es decir, el niño va a poder llevar consigo un pequeño libro con los pictogramas que necesite utilizar para un lugar en concreto, sobre todo en su edad adulta. Además, las personas que interactúen con él, aunque no conozcan el funcionamiento del sistema y al tener unas imágenes similares a las reales, va a permitir a su interlocutor entender el mensaje sin ningún problema, pues resulta de una comprensión intuitiva, y del mismo modo, ellos le podrán sin mucho esfuerzo.

Destacar que con los años, el SPC ha dado grandes pasos en su evolución, encontrando actualmente gran variedad de formatos y recursos para ofrecer distintas estrategias de aprendizaje y de uso. Así, hoy en día, podemos encontrar a nuestra disposición páginas ‘web’ que ofrecen de forma gratuita diversos pictogramas para incorporarlos en nuestro “libro” y aplicaciones para crear actividades, juegos, frases, hacer adaptaciones de canciones, cuentos, etc.; incluso programas para el ordenador...Todas estas herramientas van a crear una mentalidad más abierta y creativa para el diseño de las actividades de la intervención. Pero no sólo nos brinda eso, el propio niño va a tener a su alcance todo lo que le rodea: poder leer un libro, cantar, iniciarse en la lectoescritura creando frases, jugar con sus iguales, etc. Y los padres, van a tener la oportunidad, por ejemplo, de leerle un cuento cuando no podían ni imaginar ese momento tan especial de la lectura con él (Gallardo, 2001).

6.2. MATERIAL EMPLEADO

El material utilizado en la intervención debe ser acorde al nivel de desarrollo y a la edad cronológica del niño para cumplir los objetivos que se quieren alcanzar. Al igual que con las praxias bucofaciales, todo el material que se empleé irá incrementado su complejidad a medida que logre los objetivos de una fase para pasar a otra. Por tanto, debemos partir de un material que sea lo más realista posible, evitando un alto grado de abstracción pues dificultaría el aprendizaje; que lo pueda usar sin depender demasiado del adulto; que se pueda adaptar según su desarrollo motriz; que pueda usarse en varias ocasiones (no de usar y tirar); tiene que ser llamativo para atraer la atención del niño, por lo que muchas veces, el propio especialista tiene que buscar alternativas que coincidan con los gustos y necesidades del niño a la hora de diseñar el material.

Para nuestro caso, el material que se ha manejado lo podemos clasificar en:

- Material de soporte en papel: en este grupo se incluyen los ‘gomets’, el tablero de comunicación, tarjetas didácticas, cuadernos elaborados con distintos tipos de papel y todo el material que tenga que ver con el sistema pictográfico para la comunicación. Es decir, no sólo se tendrá en cuenta cada pictograma de tamaño estándar, sino también, todas las fichas con un tamaño superior al estándar, pero que se ha elaborado bajo el mismo procedimiento: las fichas de frutas o de los estados de ánimo.
- Material con objetos diversos: junto con el de soporte en papel, este tipo de material supone un gran porcentaje del total que se utiliza. En este grupo encontramos: “jugamos a... contar hasta 10”, “dominó-memo-puzzle-loto”, “yo aprendo” (lectoescritura), letras magnéticas, juego de chinchetas, juegos de encajables, pinturas, plastilina, pinzas, material de soplo (globos, velas, pompas, molinillo, pelota de espuma), rotuladores, frutas de plástico, tabla para colocar bolas de distintos colores y espejo.
- Material informático: dentro de este tipo de material contamos con recursos tecnológicos como el ordenador personal. Es un recurso que llama mucho la atención a los niños con TEA.
- Material de soporte audiovisual: fotografías de la familia.
- Material de juego: pelota, globo, pelota de espuma.

Si hablamos del tipo de contenido a trabajar con este material, es decir, la función que va a cumplir en la intervención logopédica, entonces, la clasificación anterior sufre un giro porque el objetivo final de su uso puede ser totalmente distinto a la finalidad con la que fue creado. Así, distinguimos entre:

- Juegos para favorecer el desarrollo comunicativo y social: incluye todo el material del SPC, tablero de comunicación, material de soplo, cuadernos elaborados con distintos tipos de papel, espejo, ordenador, fotografías de la familia, pelota, globo y pelota de espuma.
- Juegos para favorecer el desarrollo motor: 'gomets', juego de chinchetas, encajables, plastilina, pinzas, rotuladores, tabla para colocar bolas de distintos colores, pelota y globo.
- Juegos para favorecer la cognición: cuadernos elaborados con distintos tipos de papel, "jugamos a... contar hasta 10", "dominó-memo-puzzle-loto", "yo aprendo" (lectoescritura), letras magnéticas, juego de chinchetas, tarjetas didácticas, pinturas, rotuladores, frutas de plástico, ordenador personal y fotografías de la familia.

Todo este material nos va a servir para desarrollar cada uno de los objetivos que se han indicado, contribuyendo al buen desarrollo global del niño. Así, si nos centramos en el material que se ha diseñado con el sistema de comunicación SPC, encontraremos multitud de actividades diversas:

- Cuaderno con la fotografía y el nombre escrito de la persona que aparece en la foto: situar cada letra (pictograma) en la letra correspondiente del nombre escrito.
- Contar números: identificar el número (pictograma) y contar círculos (pictograma) hasta llegar al número correspondiente.
- Láminas de colores con imágenes del mismo color: lámina con marco de un color determinado y situar, en el espacio en blanco, todos aquellos pictogramas que tengan el mismo color, a la vez que se nombra lo que es cada pictograma.
- Estados de ánimo: imágenes de distintos estados de ánimo (contento-triste-asustado-enfadado-llorando) para identificarlos y ser capaz de expresar sus emociones.

- Lectoescritura: láminas de distintas materias (colores, frutas, números) para identificar el color, fruta o número y, a continuación, “escribirlos” con los pictogramas de letras.
- Imitación de sonidos de animales: pictogramas de animales para motivar el acto de imitar (sustituido por las tarjetas de animales).
- Creación de frases sencillas: frases formadas por sujeto, verbo y objeto. Se le dan a elegir entre dos pictogramas de sujeto, dos de verbo y dos de objeto. De esta manera conseguimos que sea consciente de la construcción de la frase para continuar con su lectura.
- Tablero de comunicación: con distintos pictogramas que invitan a que el niño elija uno de ellos. Se trabaja la petición -intención comunicativa- de un deseo.
- Cada actividad hay que anticiparla con los correspondientes pictogramas - entreparéntesis-: “(Nombre del niño) trabaja (pictograma de trabajar) colores (pictograma de colores)”.
- Pictogramas de frutas y animales para identificarlos.
- Pictogramas para distinguir distintas acciones.
- Lámina de tablas con distintas imágenes en cada recuadro. Situar el pictograma en el lugar correspondiente de la imagen de la lámina.
- Combinación de pictogramas con algún otro material que se ha denominado anteriormente: ordenador-pictograma (asociando imágenes a la vez que adquiere nuevo vocabulario o lo reconoce e identifica), frutas de plástico con el pictograma correspondiente, pinturas de colores con su pictograma de colores, etc.

Respecto al resto del material se destacan sus funciones tales como:

- Material de soplo: interviene en el aprendizaje del soplo en sí y en la imitación, siendo ambos precursores de las praxias bucofaciales. Se incorporaron en el tablero de comunicación para incentivar al niño a elegir, por sí mismo, las actividades que no le gustan.
- Cuadernos elaborados con distintos tipos de papel: fotografías con la palabra escrita que lo nombra para trabajar la lectoescritura; tablas con las distintas vocales para tachar aquellas que sean iguales al modelo

(identificación de las vocales e introducción a la psicomotricidad fina, que no la tiene, con ayuda del rotulador para tachar).

- Espejo para trabajar la imitación de gestos y de movimientos en las canciones. En concreto, el espejo se utiliza mucho para trabajar las praxias.
- El ordenador personal supone, al mismo tiempo, una ventaja y desventaja porque resulta muy llamativo para los niños con TEA (sienten gran atracción hacia este objeto). Podemos trabajar multitud de actividades y contenidos con él, pero hay que utilizarlo con ciertos límites para no excedernos con su uso porque crearía cierta dependencia si el niño sólo quiere trabajar con el ordenador. Por eso, es ideal para trabajar nuevos contenidos -sobre todo si no le gusta la materia- y, poco a poco, ir sustituyéndolo por otro material para trabajar dichos contenidos. También se ha usado para escuchar y observar canciones que inciten a la imitación y favorecer la atención. Junto con el juego “jugamos a... contar hasta 10”, letras magnéticas, fichas de frutas y las frutas de plástico, pictogramas de colores, números y diseño de actividades en el ordenador, podemos hacer distintas combinaciones con las que trabajar las actividades.
- Fotografías de la familia para trabajar la socialización: llamar a las personas cercanas por su nombre identificando a cada una de ellas.
- La pelota, el globo y la pelota de espuma invitan a crear un momento lúdico entre él y la persona que le acompaña, exigiendo un contacto visual entre ambos. Ayuda también a desarrollar habilidades motoras gruesas (tirarlos con las manos, dándoles una patada, dejarlos rodar, botar, etc.).
- Los ‘gomets’ sirven para trabajar la psicomotricidad fina. Se han empleado en una actividad que consiste en contar la cantidad de objetos que hay en una lámina y pegar el número que corresponde a la cuenta que se ha hecho. No sólo se trabaja a nivel motor, también se trabaja la asociación entre cantidad y número, y la identificación de éste último.
- En el juego de chinchetas también se trabaja la psicomotricidad fina: intentando encajar cada chincheta de plástico en un hueco. La particularidad que tiene es que cada chincheta tiene un color y la tiene que poner en la imagen del mismo color.
- Encajables para trabajar la psicomotricidad fina.
- Plastilina para trabajar la fuerza.

- Pinzas para contar y desarrollar la psicomotricidad fina, a la vez que identificamos colores.
- Tabla con bolas de colores, también para la psicomotricidad fina.
- “Dominó-memo-puzzle-loto” para asociar distintas imágenes en un determinado contexto.
- “Yo aprendo” para trabajar la lectoescritura.
- El juego de las tarjetas didácticas se compone de una serie de fichas con distintas formas geométricas (estrella, corazón, círculo, cuadrado y rectángulo) en dos colores distintos (rojo y amarillo). La actividad se puede trabajar tanto con las formas como con los colores pues el objetivo es identificar dos imágenes iguales. Para ello es necesario que conozca cada forma geométrica y los dos colores.
- Juego de tarjetas con distintas imágenes y de diferentes categorías para trabajar la identificación. Es un juego que se ha adaptado para trabajar la imitación de sonidos de los animales.

➤ **Estrategias a tener en cuenta**

En cuanto al modo de aplicar estrategias que motiven al niño a trabajar, a prestar atención, a imitar, a responder cómo queremos, etc., se siguen distintas técnicas que se deben generalizarse en otros contextos. Es decir, que la familia también ponga en práctica estas estrategias para conseguir que avance en su aprendizaje y desarrollo.

Para empezar, hay que tener en cuenta que al igual que el resto de niños con un desarrollo normal, vamos a tener que preparar distintas actividades durante una sesión y, quizás, cambiarlas con mucha más frecuencia porque la atención no es la misma para estos casos. Tendremos que cambiar de actividad cuando observemos que ésta se alarga demasiado o, después de un rato, lo veamos más distraído. Esto no debe frustrarnos profesionalmente porque podemos seguir con la actividad en otra sesión, siendo favorable tanto para él como para nosotros.

Es importante captar su atención e intentar que nos mire a los ojos y/o al objeto que le mostremos. En cuanto le veamos distraído, cogemos su cara y la giraremos con cuidado hacia nosotros, hasta que fije su mirada en el objeto o en nosotros.

Cada vez que se inicie una actividad hay que anticipársela (explicado en párrafos anteriores) y lo mismo ocurre al finalizarla. Él tiene que saber cuándo empieza y cuándo acaba la actividad. Por tanto, para dar por terminada la actividad seguiremos el mismo procedimiento que al iniciarla, con la diferencia de que en esta ocasión tendremos que decir: “(Nombre del niño) trabaja (actividad) y (actividad) se acabó, a quitar (refiriéndonos a quitar el pictograma que corresponde a la actividad)”.

Al leer cada pictograma debemos acompañarlo con la verbalización de cada imagen a la vez que señalamos los pictogramas en cuestión. La forma de señalar se hará cogiendo la mano del niño y con su índice se va indicando cada pictograma. Para este caso, como tiene algo de lenguaje podemos insistir en señalar uno de ellos hasta que el niño lo verbalice (o al menos se intenta que lo haga). Esta forma de hacerlo concede al niño la oportunidad de ser él quién lo lea, y con la práctica se pasa a la fase de señalarlo el sólo y, después, a verbalizarlo. De ahí la importancia de que el niño aprenda a señalar sin depender del adulto para indicar una imagen deseada, y que es tan necesario en el SPC.

Habrà momentos de nerviosismo por parte del niño ante una actividad que le disgusta o ante un cambio inesperado. Para el caso del que hablamos, se ha observado que cuando se pone nervioso hace rechinar mucho sus dientes, se coge las orejas con las manos con bastante fuerza, puede llegar a dar golpes a la mesa o rascarse con fuerza las manos. La forma de relajarle es haciendo movimientos con las manos en las mejillas para que deje de rechinar los dientes, y en el resto de manifestaciones se le cogen sus manos y se ponen encima de la mesa con suavidad, y las mantenemos así hasta que consigamos que se tranquilice.

Como también se ha comentado, recurrir al uso del ordenador es motivante para trabajar aquellos contenidos que menos le gustan, y de esta manera llamar su atención evitando momentos de angustia.

Trabajar con ciertas actividades con personajes de dibujos animados que le gustan favorece también la labor. Por ejemplo, la lectoescritura con “Yo aprendo” no le gusta nada, por eso se optó por diseñar un juego similar pero con personajes de sus dibujos favoritos. La intención con esta estrategia no era la propia lectoescritura en sí, sino que le motivara a participar en dicha actividad para luego pasar a trabajar el contenido que nos interesaba.

Es importante reforzar el trabajo del niño, sobre todo si la actividad no le gusta. Se tomó la decisión de darle “GUSANITOS” o chucherías para conseguir que ejecutara lo que le pedíamos. Por ejemplo, para la imitación con actividades de soplo, las praxias bucofaciales, etc., incluso como opción en el tablero de comunicación. Pero al niño le tiene que quedar claro que primero tiene que hacer lo que le pedimos para conseguir el premio. Una vez hecho, hay que premiarle al instante.

A veces tenemos que exagerar los gestos, la voz, las expresiones de la cara, los movimientos, etc., para que nos atienda. Es una buena opción para las actividades de imitación: en el soplo se optó por exagerar la inspiración y la expiración haciendo ruido mientras abrimos mucho los ojos.

Si se da el caso de que el niño pide algo, hay darle lo que pide -si es conveniente- en el instante. Por ejemplo, nunca había pedido nada y un día dijo ‘pelota’ (que no estaba a la vista), y en cuanto lo dijo se la dimos para que jugara con ella. Es importante atender el deseo al momento -sobre todo si nunca pide nada- para que sea consciente de la consecuencia al pedir algo que quiere. Reforzaremos, de esta manera, que vuelva a hacer una petición.

Después de un tiempo trabajando con el tablero de comunicación, que sólo aparecía cuando se lo anticipamos, se pasó a otra fase en la que el tablero estaba desde el principio de la sesión sin hacer ningún comentario. Lo que se intenta con esta estrategia es ver si el niño, al ver el tablero de comunicación, tiene iniciativa para pedir algo que hay en el mismo.

También es necesario trabajar el “dame” en cualquiera de las actividades que se proponen. Normalmente, los niños con TEA, no suelen responder de forma adecuada a la acción de dar (“Dame el gato”, por ejemplo) y no obedecen a las indicaciones. No sólo por la tarea de responder a la orden sino porque ellos también pueden llegar a conseguir lo que desean sí al decir “*dame X cosa*”, se la dan.

Dar órdenes e indicaciones directas y sencillas ayuda a que el niño comprenda mejor el mensaje y, dependiendo del nivel de desarrollo que tenga, poder llegar a dar órdenes que conlleven varias acciones o, por el contrario, una. Para este caso, las órdenes estaban compuestas de un sujeto, un verbo y un objeto.

Por último, muchas veces tenemos que acompañar a la imagen y a la palabra con el signo que le corresponde de la lengua de signos, para asegurarnos de que comprende lo que le estamos pidiendo.

De aquí se derivó a enseñarle hacer una petición con la palabra “quiero” acompañado de su signo. Según la lengua de signos, “quiero” se ejecuta llevando una mano hasta el hombro del brazo contrario y deslizarla en diagonal hacia la posición inicial.

El apoyo visual del signo a la vez que verbalizamos “quiero” ayuda a que el niño aprenda a decir “quiero” y ser consciente de que, al decirlo, va a tener una consecuencia: conseguir lo que quiere. Para enseñárselo debemos anticiparnos a él. Al preguntarle “¿qué quieres?” a la vez que le enseñamos el pictograma, y en el momento en el que él extiende el brazo para coger el pictograma, le cogemos la mano y la moldeamos para signar “quiero” al mismo tiempo que lo verbalizamos. Después le damos el pictograma. Tendremos que anticiparnos varias veces y, poco a poco, ir eliminando las ayudas. Por ejemplo, no moldearle el signo por completo y verbalizamos, no moldear el signo pero sí verbalizar, no verbalizar pero sí moldear o darle información indirecta (realizando nosotros el signo). Una vez que se dé cuenta de que no consigue lo que quiere hasta que no verbaliza la palabra “quiero”, o bien signa, empezará a ejecutarlo. Entonces tendremos que generalizarlo a otras actividades y a otros contextos. Así, llegará un momento en que el niño dirá “quiero X cosa”, es decir, hacer una petición espontánea: desarrollar la intención comunicativa.

7. RESULTADOS OBTENIDOS

Para desarrollar los resultados obtenidos de todo el proyecto desde su inicio hasta el momento actual, se ha realizado una evaluación inicial y final.

Para la evaluación inicial, lo ideal sería tener en nuestras manos el historial clínico, escolar y familiar, pero por la ‘Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal’ (15/1999) resulta imposible tener una evaluación inicial de lo que tenemos delante. Por ello, se ha planteado realizar una entrevista a la madre para que responda a un cuestionario que refleje las distintas conductas que se consideran interesantes de conocer. Es decir, las conductas que se refieren a la comunicación receptiva, expresiva y escrita, a las relaciones sociales, al juego, a las habilidades motrices, al comportamiento y a los estados de ánimo.

El cuestionario utilizado es la Escala de Conducta Adaptativa Vineland-II (Sparrow, 1986) cuyo objetivo -que no coincide con el propio de la escala, pero los ítems reflejan lo que nos interesa saber- es tener una visión general del nivel del pequeño en el verano de 2013. Se ha considerado posicionar la evaluación inicial en esa época, ya que para la madre será más fácil recordar cada detalle por el que se pregunta, y además al estar en verano más tiempo con el niño, puede tener un criterio más fiable de las manifestaciones conductuales. Otra de las razones es obtener un resultado más eficaz y evidente del progreso del niño durante todo el curso presente.

La Escala de Conducta Adaptativa Vineland II -muy utilizada para los casos con TEA- es una escala que permite evaluar, de forma individual, cuál es el nivel de desarrollo mental, social y motor del sujeto dentro del medio familiar. Las áreas que se toman en consideración para evaluar tal desarrollo son la comunicación, la socialización, las habilidades motoras y las habilidades para la vida cotidiana. El resultado obtenido, análisis cuantitativo, va a permitir conocer cuál es la edad de desarrollo en cada una de las áreas que se ha evaluado (Ferrari, 2000). Es decir, saber si el niño ha alcanzado un nivel de autonomía y madurez de comportamiento social que se corresponda con su edad cronológica.

Para este caso, tanto para la evaluación inicial y final, se centrará en las conductas de las tres primeras áreas ya que son las se relacionan con la comunicación y el lenguaje.

En la evaluación final se usa el mismo cuestionario que en la inicial para comprobar aquellas conductas que se han conseguido a lo largo de todo el curso 2013-2014. Las respuestas del cuestionario las ha dado también la madre. Esto ha permitido que en toda la evaluación, inicial y final, haya existido un 'feedback' de información y puntos de vista por ambas partes. Además, la propia madre se da cuenta, al tener que recordar para contestar en la evaluación inicial, de la evolución de su hijo y es consciente de los progresos de la intervención, si los ha habido. Es muy frecuente que al ser cambios tan pequeños los propios padres no se dan cuenta de la evolución de su hijo, cuando realmente para los casos con TEA son progresos enormes.

Los resultados obtenidos se describen también de forma cualitativa, pero al tener una evaluación inicial podemos obtener unos resultados basados en un análisis cuantitativo. Esto permite tener una evaluación clara de cuáles han sido sus avances en un tiempo determinado y cuánto ha evolucionado su desarrollo en los ámbitos

estudiados. Esta evaluación se ha situado en la segunda quincena de mayo y en la primera quincena de junio, para así tener un rango lógico y poder responder a cada una de las conductas.

Como se ha dicho, los resultados obtenidos se reflejan a continuación a través de un análisis cualitativo, comparando la evaluación inicial y final, y describiendo aquellas conductas que más nos llaman la atención. Esto es, siguiendo los criterios que nos interesa conocer para trabajar los objetivos del ámbito comunicativo-lingüístico.

En cuanto al dominio de la **comunicación**, tanto receptiva como expresiva y escrita, se destaca que en el verano de 2013, el niño -con tres años- en ocasiones manifiesta conductas en las que dirige su mirada hacia el lugar dónde se emite un sonido determinado, también responde a su nombre, y es capaz de señalar partes generales del cuerpo que se le nombran. En cambio, no es capaz de señalar objetos comunes, y tampoco comprende el significado del 'no' cuando se le niega una actividad u objeto, ni cuando se le permite seguir con dicha actividad u objeto.

No escucha indicaciones que se le dan, por lo que es comprensible que tampoco las lleve a cabo aun siendo sencillas: "dame la flor". No es capaz de prestar atención a una actividad más de cinco minutos, pero podemos captarla si oye nuestra voz.

Se queja cuando está incómodo y emite sonidos para demostrar que algo le gusta. No realiza ningún tipo de gesto o movimiento para llamar la atención aunque, si quiere dejar o continuar una actividad si lo hace. No realiza gestos de carácter social pero responde con una sonrisa cuando le sonríen. No señala un objeto con intención de tenerlo pero tampoco intenta conseguirlo por sí mismo.

Sus primeras palabras como "mamá" y "papá", no aparecen a la edad adecuada (en torno al año). Pero, curiosamente, es un niño capaz de identificar cada letra y cada número.

En la actualidad -con cuatro años- se han visto grandes mejoras en dicho terreno. En el aspecto receptivo su progreso se ha incrementado en veintidós meses, reflejándose en que ahora dirige su atención y mirada hacia el lugar de dónde proviene un sonido. Por ejemplo, se comprobó en una de las sesiones, que al caerse un objeto

en la sala, no intencionadamente, y que estaba de espaldas a él, giró la cabeza hacia ese lugar, se tapó los oídos y exclamó: “¡Oh, no!”

Responde a su nombre sin problema y es capaz de señalar más partes generales del cuerpo cuando se lo pedimos, al igual que objetos comunes.

Ahora se puede trabajar con él alguna actividad durante al menos cinco minutos porque presta más atención y está más quieto. Al mostrar más atención es capaz de escuchar las indicaciones que le dan y, por consiguiente, de seguirlas, aunque no siempre cuando se refieren a una sola acción y objeto. Curiosamente, sí que sigue las indicaciones sin problema cuando son dos acciones y un objeto, o dos objetos y una acción: “Siéntate y come la sopa”.

El desarrollo en la comunicación expresiva ha superado con un mes más a la comunicación receptiva. Esto es, su progreso, desde la evaluación inicial hasta la final (10 meses de diferencia) ha sido casi de dos años. Exactamente su desarrollo en la expresión ha mejorado en veintitrés meses. Es un gran paso para él, pues ahora además de no balbucear, es capaz de realizar movimientos o sonidos con la intención de llamar la atención (si no se le hace caso empieza a cogerte del brazo, etc.) y sonrío si le sonrían. Ha empezado a utilizar, de vez en cuando, gestos de carácter social para decir “hola” o “adiós” si se lo piden, o bien para responder a otros saludos y, además es capaz de elegir entre varias opciones que se le dan (por ejemplo, ante dos pictogramas elige el que desea).

Identifica a cada miembro de la familia por su nombre, repite palabras que acaba de escuchar, nombra un número determinado de objetos comunes, pide cosas con lenguaje oral. A veces construye frases sencillas formadas por un verbo y un objeto, por lo general no responde si le hacen preguntas (normalmente a la pregunta “¿Qué es esto?” responde cuando quiere), no utiliza la expresión negativa para negarse a hacer algo pero ahora comprende lo que significa realmente negar una actividad, no cuenta sus vivencias en el parque, en la escuela, etc.

Por otro lado, cuando le preguntan por su nombre suele decirlo, incluso se llama a sí mismo “nene”, al igual que para decir su edad. No entona sus preguntas como “¿qué es eso?”, ni describe con algún adjetivo cómo son las cosas.

En cuanto a la escritura, ésta no ha progresado mucho. Con una diferencia de nueve meses, ahora es capaz de identificar las letras, independientemente de si están escritas en mayúscula o minúscula.

Respecto al campo de la **socialización** también se han notado mejorías, no obstante, éstas han sido menores –cinco meses- en comparación con otros ámbitos.

Es un niño que no miraba a la cara y tampoco seguía con la mirada aquello que se movía a su alrededor. Ahora, además de mirar a la cara de las personas, muestra interés por la sala o el lugar dónde se encuentra (hubo cambio de especialista y de sala, y él ha observado todo lo que había desde su asiento), y a la persona que está en su mismo espacio, incluidos a sus iguales.

Cuando le tienden los brazos para cogerle él responde positivamente pero no muestra ningún interés con intención de que estén cerca de él. Tampoco muestra interés por sus iguales. Hay cierta preferencia por determinadas personas (el padre). Intenta establecer relaciones mediante la sonrisa o sonidos pero con sus iguales no ocurre lo mismo. Cuando le hacen preguntas dirigidas a él no responde, dándole igual si son personas conocidas o desconocidas. Si hay algún tipo de cambio de las actividades rutinarias muestra su desacuerdo.

Si hablamos de los **estados de ánimo** podemos decir que al principio sí manifestaba distintas emociones como llorar, reír o gritar. La diferencia es que no mostraba al ver a una persona cercana (por ejemplo, la alegría de ver a alguien) pero sí había indicios de abrazos, besos, etc., hacia esas personas. Actualmente responde con una sonrisa cuando una persona conocida le sonrío. Además, alguna que otra vez, dice cómo se siente: en este caso lo hace para comunicar que está contento (y no para comunicar otros estados de ánimo) cuando antes no lo hacía.

No le gustaba ni le gusta compartir lo suyo con los demás, ni se ofrece para ayudar en determinadas tareas o actividades.

En cuanto a la **imitación**, ésta destaca por su ausencia al inicio del proyecto, y por un mínimo de imitación al final del mismo. Al principio no imitaba expresiones faciales y ahora se consigue que lo intente si se le ofrece un premio a cambio, pero rara vez. La imitación de gestos sencillos se ha hecho más visible con el tiempo, pero en cambio, el juego simbólico, que se manifiesta en acciones complejas observando al modelo en el momento u horas más tarde, sigue sin aparecer (imitar acciones complejas teniendo al modelo delante como por ejemplo, imitar a la madre que cocina). Por último, tanto antes como ahora, no repite frases que haya escuchado anteriormente a los adultos.

El progreso en el desarrollo del **juego** se diferencia al inicial en 31 meses. Este gran avance le va a dar la oportunidad de participar en situaciones lúdicas con los adultos, pero en especial con sus iguales, favoreciendo al mismo tiempo las relaciones sociales con ellos.

Durante el juego, sigue manifestando sonrisa o aplausos cuando el adulto intenta jugar con él. No tiene interés en observar el espacio en que se desarrolla el juego ni por tocar los objetos que hay en la sala (no explora).

Al principio, el juego con otros niños no es paralelo, es decir, está al lado pero no interactúa ni observa: el juego es totalmente individual. No jugaba a juegos sencillos ni se acercaba al grupo de niños para jugar con ellos. Ahora, a veces, juega a juegos sencillos con otras personas como por ejemplo, pasarse la pelota. Tiene interés por formar parte de un grupo de niños y aunque no interactúa con ellos, no los evita. Es decir, sí que muestra iniciativa para buscar a los demás y, en su caso, nos podemos encontrar que lo haga con intención de jugar.

No muestra una actitud de deseo de hacer amigos con sus iguales. Puede jugar con otros niños más de cinco minutos, e incluso sigue el juego si desaparece su figura adulta. Ahora, si ve algún niño que pega o muerde, etc., a veces lo evita apartándose, pero no siempre. No coge objetos o juguetes para hacer “como si...”, no comparte los juguetes aunque se lo pidan y respeta turnos durante el juego.

La **habilidad de afrontar** cada momento vivido también ha sufrido cambios significativos, hasta el punto de tener un progreso de 34 meses. Esta evolución se exterioriza cuando el niño actúa de forma diferente ante personas conocidas y desconocidas. Puede cambiar de actividad con facilidad pero, si existen cambios en las rutinas, sí que manifiesta su desacuerdo mediante una queja. En ocasiones da las “gracias” cuando le dan algo pero no dice “por favor” cuando es él quien está pidiendo. Del mismo modo, saluda y se despide con un “hola” y un “adiós”, respectivamente, en la situación adecuada.

Al hablar del **desarrollo motor** nos centramos más en las **habilidades motoras finas** porque nos interesa conocer cuál es el desarrollo de la pinza. Esta facultad, que es un precursor para la escritura, le permitirá agarrar objetos que quiere tener, y a veces, coger un objeto nos puede servir para señalar (coger el pictograma que tenga el objeto que desea).

Según la evaluación inicial, no es capaz de coger pequeños objetos utilizando la pinza. Puede sacar objetos y volverlos a meter en un recipiente, no desenvuelve objetos pequeños (caramelos) y no aprieta objetos que al oprimirlos emiten sonido.

Actualmente, su desarrollo es bastante lento a nivel global pero, de cómo empezó a cómo está en estos momentos, tras todo un curso de intervención, se destaca un progreso de hasta 25 meses.

Ahora puede pasar las páginas de un libro una por una pero no agarra el lapicero en la posición correcta. Poco a poco, con actividades como la construcción de un puzzle de dos piezas, le ayudará a avanzar en el desarrollo de la pinza.

Si nos referimos a las **habilidades motoras gruesas** hay que insistir en un punto muy importante. Antes, durante el juego con una pelota no era capaz de tirarla o atraparla -sobre todo si su tamaño es mayor de lo normal- y tampoco de darle una patada.

Con un progreso de veintiún meses, al día de hoy es capaz de tirar una pelota y darle una patada, pero no en la dirección en la que deseamos que lo haga. Este progreso le va a dar la oportunidad de participar en juegos de pelota con otros niños.

Otro aspecto a tener en cuenta en la evaluación inicial, es que no mostraba ningún tipo de dependencia hacia alguna persona, al contrario, las evitaba prefiriendo estar sólo. En cambio, en estas últimas semanas, se ha comprobado que ya no evita alejarse de las personas en general, pero sí que muestra desconfianza ante personas extrañas para él, cuando antes no era así.

No es un niño nervioso ni agresivo. Al principio, se distingue de los demás niños por cierta impulsividad que ahora no es tan presente, pero sí que se le observa más distraído. Se ríe y llora con facilidad, muestra tristeza sin razón alguna, al igual que tampoco parece tener cierto interés por la vida, ni energía. Antes era más desobediente (posiblemente al no escuchar las indicaciones y no llevarlas a cabo, le llevaba a no obedecer).

Se mantiene el tic de guiño de ojos, rechinar de dientes -que incluso ha podido acrecentarse con los meses- y no coge las cosas de los demás.

Para terminar con estos resultados obtenidos, comentar que dependiendo del contexto en el que se encuentre el niño, éste puede manifestar más o menos

conductas observables. Por ejemplo, se ha dado el caso de que habla más en casa que en la propia asociación: preguntando “¿qué es eso?”.

No se conoce si el niño puede llegar a prestar atención a una actividad más de quince minutos. Por ejemplo, la madre nos comenta que el niño está atento a la lectura de un cuento durante cinco minutos, pero más de diez o quince minutos lo desconoce, porque no se ha dado el caso dentro del hogar. Quizás en el aula se ha podido dar esta ocasión pero se ignoran los resultados.

Pide más cosas que desea tener en casa que en la asociación. El tablero de comunicación está presente tanto en un sitio como en otro, pero la diferencia es que en casa llega a pedir comida de forma espontánea tocando el pictograma, mientras que en la asociación, aunque el tablero esté desde el inicio de la sesión, no pide nada, y menos espontáneamente, a no ser que nos dediquemos a trabajar la petición con el tablero.

El gran avance que se ha logrado es que sea capaz de pedir algo que deseé, sea con el signado “quiero”, o verbalmente, más el objeto que quiere. Se está en un momento en el que se necesita generalizarlo y conseguir que lo haga de forma espontánea en cualquier contexto. También, otro de los progresos que se ha podido comprobar es en el campo del juego. Antes no jugaba a la pelota y ahora disfruta tirándola y pateándola con otra persona.

Además, es capaz de llamar a cada miembro de su familia por su nombre.

Finalmente, resulta extraordinario reparar en este tipo de evaluaciones que nos permite conocer con exactitud el progreso del alumno en cuestión, y fijar nuevos objetivos a trabajar en la intervención logopédica.

Parecen pequeños pero son grandes pasos que dan acceso a otra fase un poco más compleja: pedir algo espontáneamente, dirigir la pelota hacia el lugar que queremos o identificar cada letra de su nombre para poder leerlo. Para ello, se tendrá que volver a reflexionar sobre el tipo de actividades a emplear en las sesiones y el tipo de material, no sólo pictográfico, que se necesitará para seguir avanzando en su desarrollo.

8. CONCLUSIÓN

Al inicio de este trabajo se explicó la necesidad de trabajar las conductas comunicativas (intención comunicativa, el uso de la mirada, la atención compartida, la imitación y los gestos comunicativos) y las funciones de la comunicación (pedir algo, solicitar información, expresar rechazo, hacer comentarios, dar información, pedir información y comunicar emociones) en los casos de trastorno del espectro autista.

En la intervención que se ha efectuado en este proyecto con la aplicación del SPC como sistema de comunicación, se ha querido hacer hincapié, en concreto, en todas y cada una de las conductas comunicativas, reforzar las tres primeras funciones de la comunicación y dar paso a las funciones de dar información y comunicar emociones.

Tras conocer cuál era el nivel de desarrollo comunicativo-lingüístico, social y motor del alumno, y reflexionar sobre cuáles son las necesidades principales para interactuar en el entorno en el que vive, se han tomado las medidas oportunas (actividades, material) para alcanzar un mínimo de los objetivos que se han planteado en esta intervención logopédica.

Siendo conscientes de cuáles eran esas necesidades, se ha planteado qué conductas comunicativas y qué funciones de la comunicación hay que trabajar.

Con la evaluación final que se ha obtenido tras la entrevista con la madre se ha podido comprobar si se han conseguido tales objetivos. Desde la propia experiencia en la intervención y los resultados finales, se considera que toda la intervención ha seguido un camino hacia el éxito. Sólo hay que ver el progreso, reflejado en el análisis cuantitativo (diferencia de meses, al inicio y al final del tratamiento), en el desarrollo de cada ámbito.

Aún queda mucho trabajo por hacer, pues a medida que alcanza unos objetivos hay que plantearse otros nuevos.

Para este caso se ha conseguido que el alumno mire a los ojos, aunque haya que girarle la cabeza; que realice gestos comunicativos como el “quiero”, que es un precursor de la función comunicativa de pedir algo; y que con la necesidad de desear un objeto, él tenga una iniciativa o intención comunicativa para alcanzarlo. Se ha conseguido que preste atención a la voz del otro y, además, que él exija atención al adulto. La imitación, para este caso, es una fase bastante difícil como para avanzar rápido, pero utilizando estrategias y refuerzos que motiven a ello se ayudará a

introducir esta conducta en el comportamiento del niño. Además, incorporar en la intervención el objetivo de expresar sus emociones, le da la oportunidad de trabajar la función comunicativa de dar información sobre su estado ánimo, tan importante en las relaciones sociales. Esta última función también está presente cuando informa de quién es cada miembro de la familia. Por último, aprender a rechazar algo es dar una información y, al mismo tiempo, él mismo se da cuenta de la diferencia que hay entre pedir y rechazar algo (reflejado en las actividades que le disgustaban y en los cambios de especialista).

Un buen tratamiento en el que las conductas y las funciones comunicativas se trabajan al mismo tiempo, y no de forma independiente, favorecen el buen desarrollo global del niño.

Al fin y al cabo, lo que hay que lograr es el bienestar del propio sujeto, mejorando su calidad de vida y haciendo sentirle partícipe de la sociedad a la que pertenece.

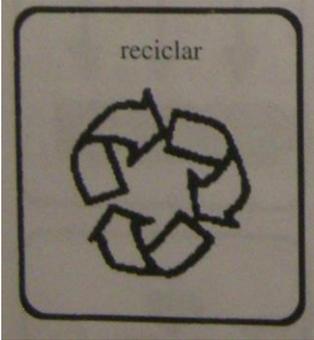
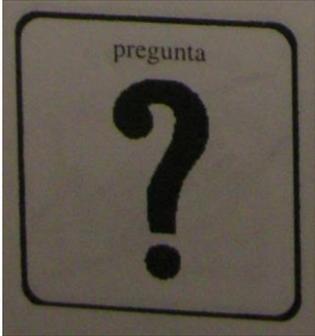
9. BIBLIOGRAFÍA

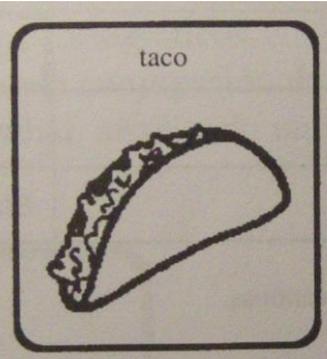
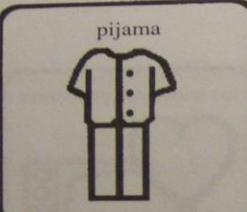
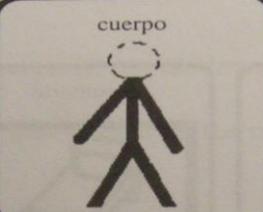
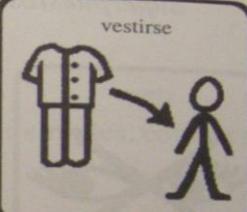
- ❖ Altuzarra, P., & País Vasco. (1997). *Educautisme: Módulo, materiales y recursos didácticos para la educación de las personas con autismo*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaularitzza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- ❖ Asociación Española de Profesionales del Autismo. (2011). *Investigación e innovación en autismo: AETAPI, premios "Ángel Rivière", 2010, quinta edición*. Puerto Real, Cádiz: Asociación Española de Profesionales del Autismo.
- ❖ Canal Bedia, R. (1992). *Los problemas de la comunicación preverbal en los niños autistas: Conferencia inaugural del curso 1992-93 de las escuelas superiores universitarias de logopedia y psicología del lenguaje*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- ❖ Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (1989). *Intervención educativa en autismo infantil I*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- ❖ Egge, M. (2008). *El tratamiento del niño autista GREDOS*.
- ❖ Ferrari, P. (2000). *El autismo infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ❖ Furneaux, B., & Roberts, B. (1982). *El niño autista: Diagnóstico, tratamiento, perspectivas*. Buenos Aires etc.: El Ateneo.

- ❖ Johnson, R. M., & Watt. (1985). *SPC: Símbolos pictográficos para la comunicación (no vocal)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ❖ Martos Pérez, J., & Rivière, Á. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- ❖ Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo Ávila.
- ❖ Portal Aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa. (2014). Consultado el 02/19, 2014. Consultado en <http://arasaac.org/>
- ❖ Sainz Martínez, A. (1996). *El autismo en la edad infantil: Los problemas de la comunicación* (1a ed.). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ❖ Sellin, B. (1994). *Quiero dejar de ser un dentro de mí, mensajes desde una cárcel autista* (2011th ed.) GALAXIA GUTENBERG.
- ❖ Sotillo Méndez, M. (1993). *Sistemas alternativos de comunicación*. Madrid: Trotta.
- ❖ Sparrow, S., Cicchetti, D., & Balla, D. (2005). *Escalas de conducta adaptativa: Vineland-II* AGS Publishing.
- ❖ Torres Monreal, S. (2001). *Sistemas alternativos de comunicación: Manual de comunicación aumentativa y alternativa: Sistemas y estrategias*. Málaga: Aljibe.

10. ANEXOS

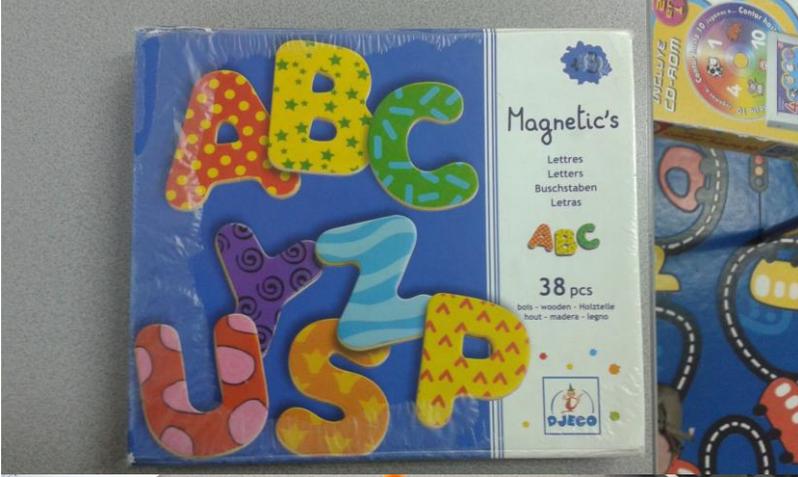
Algunos ejemplos de tipos de pictogramas son:

<p>PICTOGRÁFICOS</p>  <p>muñeca</p> <p>A pictogram showing a simple line drawing of a doll with a pointed hat and a dress, standing with arms outstretched.</p>	<p>IDEOGRÁFICOS</p>  <p>lento, despacio</p> <p>A pictogram showing a turtle moving to the right, with a dashed line behind it to indicate its path.</p>	<p>ABSTRACTOS</p>  <p>palabra</p> <p>An abstract pictogram consisting of a solid black rectangle.</p>
<p>INTERNACIONALES</p>  <p>reciclar</p> <p>A pictogram showing the universal recycling symbol, a triangle of three chasing arrows.</p>	<p>SIGNOS DE PUNTUACIÓN</p>  <p>pregunta</p> <p>A pictogram showing a large, bold question mark.</p>	<p>PERSONAS</p>  <p>peluquero</p> <p>A pictogram showing a hairbrush, a pair of scissors, and a hair curler.</p>
<p>ACCIONES</p>  <p>dormir</p> <p>A pictogram showing a person's head resting on their hand, with a closed eye and a small smile, indicating sleep.</p>	<p>OBJETOS</p>  <p>guantes</p> <p>A pictogram showing a hand wearing a glove, with a cuff visible at the wrist.</p>	<p>SENTIMIENTOS</p>  <p>mareado</p> <p>A pictogram showing a person's face with stars around their eyes and a slightly tilted head, indicating dizziness or being sick.</p>

<p style="text-align: center;">IDEAS</p> <p style="text-align: center;">libertad</p> 	<p style="text-align: center;">RELACIONES ESPACIALES Y TEMPORALES</p> <p style="text-align: center;">dentro</p> 	<p style="text-align: center;">SIMPLES</p> <p style="text-align: center;">nuevo</p> 	
<p style="text-align: center;">SUPERPUESTOS</p> <p style="text-align: center;">peluquería</p> 	<p style="text-align: center;">YUXTAPUESTOS</p> <p style="text-align: center;">yo quiero</p> 	<p style="text-align: center;">CULTURALES</p> <p style="text-align: center;">taco</p> 	
<p>COMBINADOS</p>			
<p style="text-align: center;">pijama</p> 	<p style="text-align: center;">cuerpo</p> 	<p>→</p>	<p style="text-align: center;">vestirse</p> 

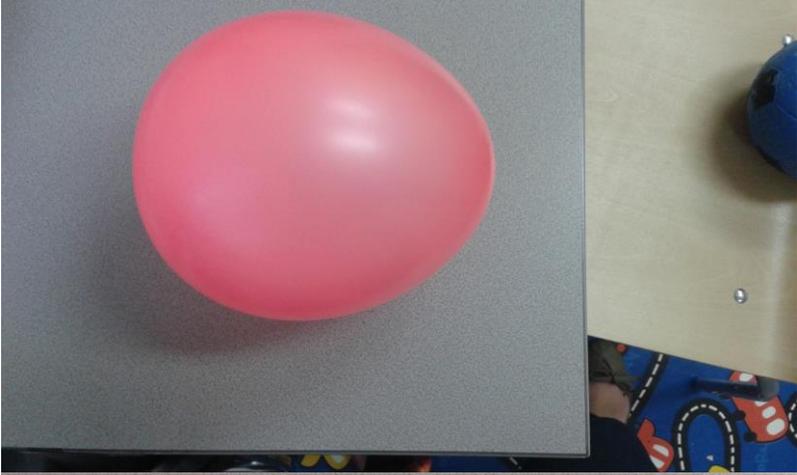
➤ Material utilizado



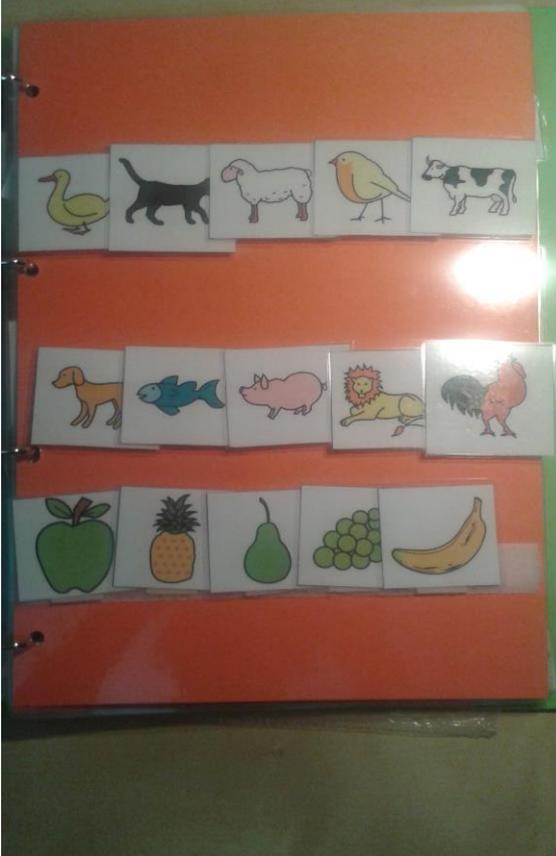
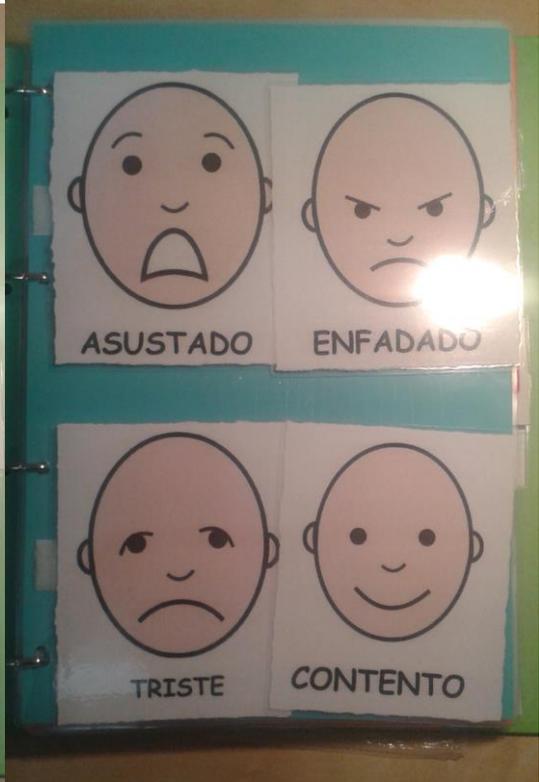
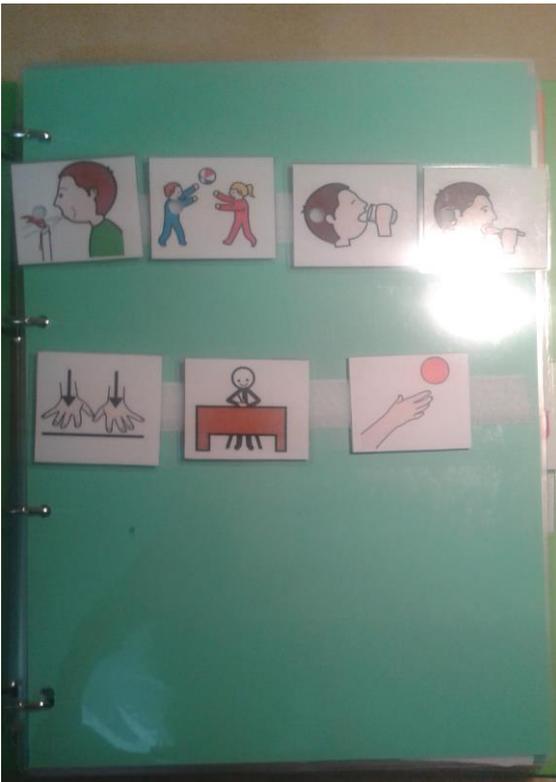


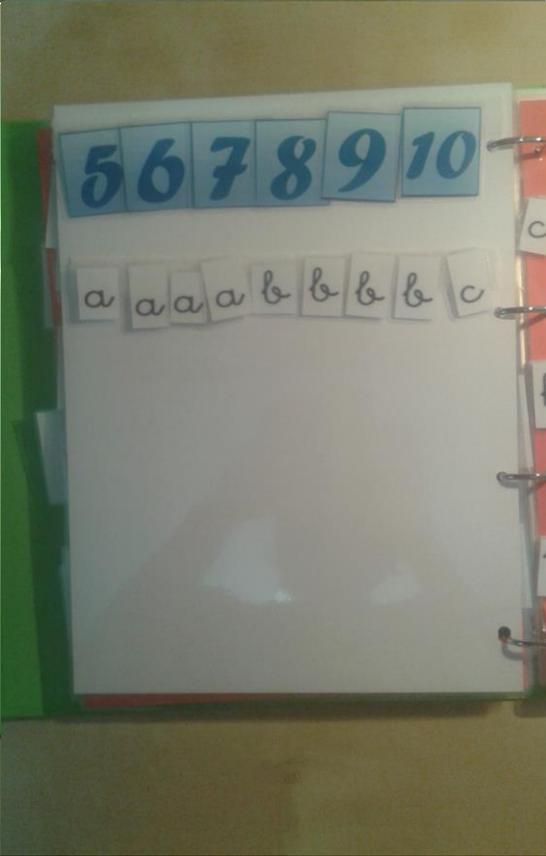














COLORES

	a	z	u	l	
	g	r	i	s	
	r	o	j	o	
	v	e	r	d	e
	n	e	g	r	a
	r	o	s	a	

FRUTAS

	f	r	e	s	a
	k	i	w	i	
	m	e	l	o	n
	p	e	r	a	
	p	i	ñ	a	
	u	v	a	s	

1	u	n	o			
2	d	o	s			
3	t	r	e	s		
4	c	u	a	t	r	o
5	c	i	n	c	o	

