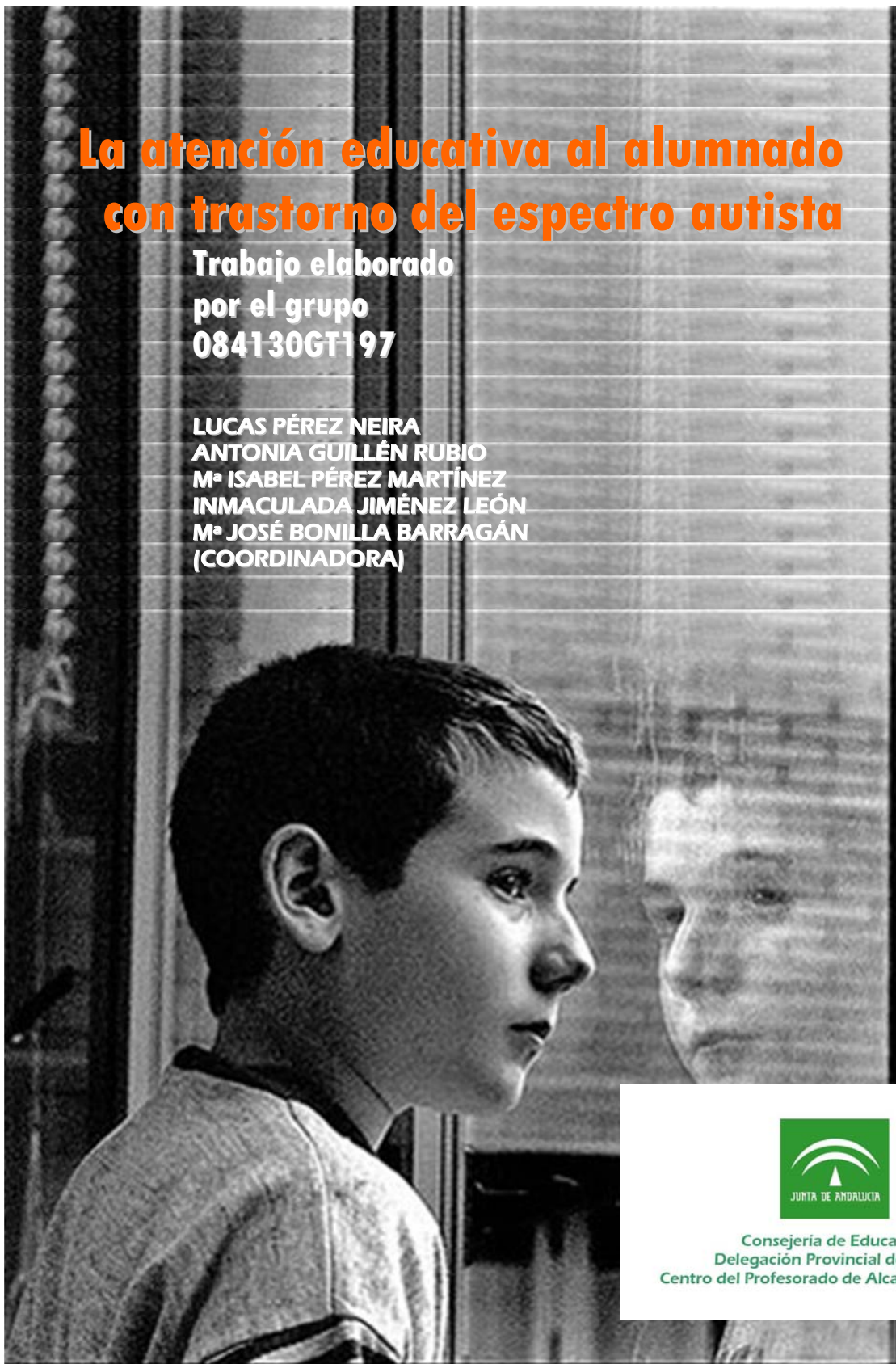


La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista

Trabajo elaborado
por el grupo
084130GT197

LUCAS PÉREZ NEIRA
ANTONIA GÜLLÉN RUBIO
M^a ISABEL PÉREZ MARTÍNEZ
INMACULADA JIMÉNEZ LEÓN
M^a JOSÉ BONILLA BARRAGÁN
(COORDINADORA)



Consejería de Educación
Delegación Provincial de Sevilla
Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra

LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

**COMPONENTES: LUCAS PÉREZ NEIRA
ANTONIA GUILLÉN RUBIO
M^a ISABEL PÉREZ MARTÍNEZ
INMACULADA JIMÉNEZ LEÓN
M^a JOSÉ BONILLA BARRAGÁN (COORDINADORA)**

CENTRO: JUAN CARABALLO MANFREDI

LOCALIDAD: MAIRENA DEL ALCOR

1. DEFINICIÓN ESPECTRO AUTISTA.....	4
1.1. Evolución en las diferentes edades.....	6
1.2. Causas.....	7
2. ATENCIÓN EDUCATIVA.....	9
2.1. Modalidades de escolarización.....	10
2.2. Elaboración de adaptaciones curriculares.....	10
2.3. Un ejemplo de adaptación curricular.....	13
2.4. Un ejemplo de Programación de Aula.....	17
2.5. Experiencias.....	27
2.6. El tiempo de recreo.....	56
2.7. Una noticia.....	68
3. METODOLOGÍA TEACCH.....	70
3.1. Objetivos.....	70
3.2. Intervención.....	71
3.3. Descripción de la metodología.....	71
3.4. Ayudas visuales.....	78
3.5. Momentos de integración.....	81
3.6. Un día en el Aula Específica de Autismo.....	83
4. ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS ACADÉMICOS.....	84
4.1. Adquisición de la lectoescritura.....	85
4.2. Enseñanza de las habilidades numéricas.....	96
5. COMUNICACIÓN.....	98
5.1. Características e intervención.....	98
5.2. Características en las diferentes edades.....	99
5.3. Sus alteraciones en la comunicación.....	111
5.4. Consecuencias de estas alteraciones.....	112
5.5. Pautas de intervención.....	112

5.6. Programas y técnicas de intervención.....	119
A) Programa Hanen.....	119
B) Social Stories.....	119
C) Musicoterapia.....	120
D) Lenguaje de Signos.....	122
E) Programación Positiva.....	124
F) Terapias de juego-floor time.....	125
5.7. Descripción del PEC.....	127
5.8. Programa de Comunicación Bimodal.....	137
6. SOCIALIZACIÓN.....	139
6.1. Descripción.....	139
6.2. Los problemas sociales.....	142
6.3. El comportamiento social y las facultades cognitivas generales.....	143
6.4. La cognición social.....	143
6.5. La motivación.....	144
6.6. Estudio de diversos casos.....	144
6.7. La socialización en las diferentes edades.....	152
7. AUTONOMÍA PERSONAL.....	164
7.1. Descripción.....	164
7.2. Hábitos alimenticios.....	166
7.3. Control de esfínteres.....	169
7.4. El sueño.....	174
7.5. El juego.....	178
7.6. La relación con los hermanos.....	182
8. MATERIALES.....	184
9. BIBLIOGRAFÍA.....	186
10. ANEXO.....	187

1.- DEFINICIÓN DE ESPECTRO AUTISTA

Cuando nace un niño, los padres y familiares van siguiendo paso a paso cada etapa de crecimiento del niño, pero en algunos casos los padres observan que a partir del primer año de vida de su hijo, este no evoluciona correctamente y no es tan sano como se creía. Hay un trastorno en su conducta, su hijo vive en su propio mundo al que no se puede llegar porque no habla, grita sin causa alguna, se balancea todo el día (rocking), miran durante horas fijamente un objeto, caminan en punta de pie o siendo bebés caen de los brazos maternos como bolsas de arena. Ante estas observaciones los padres concurren al pediatra; quien luego de varios exámenes, diagnóstica el Síndrome autista. El autismo no es una enfermedad, es un síndrome, un conjunto de síntomas que caracterizan un trastorno degenerativo del desarrollo bio-psico-social. Es una discapacidad severa y crónica del desarrollo. Aparece durante los tres primeros años de vida y es más común en varones que en mujeres de todo tipo de raza, etnia y clase social de todo el mundo. Las personas con autismo tienen un promedio de vida igual que las personas de la población en general.

Los Trastornos del Espectro Autista(TEA) comprenden una serie de alteraciones graves y de carácter generalizado que afectan a varios ámbitos del desarrollo: interacción social, lenguaje, comunicación y el pensamiento. Sus síntomas se manifiestan de forma diversa en las distintas edades, acompañando a la persona durante todo su ciclo vital (Frith,2004). El autismo está actualmente considerado como un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TDG) en los principales manuales de diagnóstico. El autismo en su sentido clásico no es el único de los trastornos incluidos en este grupo. De hecho, a partir de la Clasificación Internacional de enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (OMS,1997) y el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Americana de Psiquiatría Pueden identificarse cinco trastornos en total que serían considerados como TDG:

1. Trastorno Autista: Equivalente al síndrome de Kanner e incluiría la forma de autismo clásica y prototípica.
2. Síndrome de Rett: Implica una degeneración motriz y de conducta significativa. Se da en niñas y suele asociarse a un severo retraso mental, trastornos orgánicos y microcefalia.
3. Trastorno desintegrativo de la infancia: Presenta un patrón característico de regresión evolutiva: una significativa pérdida de funciones previamente adquiridas tras un desarrollo aparentemente normal.
4. Síndrome de Asperger: No implica alteraciones formales del lenguaje y se asocia con un buen desarrollo cognitivo.
5. Trastorno generalizado del desarrollo no especificado: Incluye aquellas formas de aparición del trastorno que no cumplen los criterios rigurosamente o presentan sintomatología atípica.

Todos estos diagnósticos quedan recogidos en lo que se denominan Trastornos del Espectro Autistas(TEA). El Término TEA resalta la noción dimensional de un

“continuo” (no una categoría), que comparten las alteraciones básicas(interacción social, comunicación e imaginación), pero que se muestra de forma diferente en el colectivo: Diferentes trastornos y diversa afectación de los síntomas, desde los casos más afectados a aquellos rozando la normalidad; desde casos asociados a discapacidad intelectual marcada, a otros con alto nivel de inteligencia; desde unos vinculados a trastornos genéticos o neurológicos, a otros en los que aún no somos capaces de identificar las anomalías biológicas subyacentes. Este concepto facilita la comprensión de la realidad social de estos trastornos e impulsa el establecimiento de diferentes apoyos para las personas afectadas y sus familiares. Ahora bien, en todos los casos, se encuentran afectaciones en una tríada de dimensiones, a saber, problemas en la socialización, comunicación e imaginación:

- Problemas de socialización: Uno de los rasgos nucleares del trastorno son las dificultades sociales, que dentro de la heterogeneidad de fenotipos que presentan las personas del espectro autista pueden presentarse bajo diversas formas. Algunos de estos individuos muestran poco interés por otras personas, otros lo hacen en ocasiones solo para satisfacer sus necesidades personales sin vivir a la otra persona como sujeto. Cuando realmente desean establecer relaciones sociales tienen dificultades para ello: suelen presentar temas de interés restringidos y reducidos, tienen falta de empatía con los demás, les cuesta adaptarse a su interlocutor, no entienden bien las normas sociales y tampoco comprenden la comunicación no verbal, por lo que las interacciones sociales se vuelven muy complicadas.

- Problemas de comunicación: Aunque en distintos niveles dependiendo del grado de afectación, estos sujetos suelen tener dificultades para comprender y expresar mensajes orales. Presentan problemas de expresión oral, desde el mutismo absoluto o ecolalias, hasta inversión pronominal, dificultades con el tono y el ritmo de la entonación, o dificultades conversacionales como los temas de interés repetitivos, dificultades para establecer contacto ocular y para comprender los gestos y posturas de los demás.

- Problemas de imaginación: En General tienen una capacidad imaginativa limitada, temas de interés recurrentes y peculiares, comportamientos ritualistas, rutinas cerradas y gran dificultad para adaptarse a los cambios.

En la tabla siguiente puede encontrarse un resumen de las características que acabamos de presentar:

COMUNICACIÓN	INTERACCIÓN SOCIAL	IMAGINACIÓN
Ausencia parcial o total del lenguaje y/o comunicación verbal no funcional.	Aislamiento y/o pasividad social, mostrando más intereses por determinados objetos que por las personas que lo rodean.	Patrones de conducta ritualistas y repetitivos. Resistencia al cambio y perseverancia por la invariabilidad del ambiente.
Temas repetitivos de conversación.	Interés por la interacción con los demás pero presenta una interacción desadaptada: dificultades en la capacidad empática e incomprensión de ciertas reglas sociales y del comportamiento que de ellos se espera.	Pueden desarrollar intereses específicos o preocupaciones por temas peculiares.
Inversión pronominal-		Capacidad imaginativa limitada.
Dificultades en el contacto ocular.		
Poco control e incomprensión de posturas corporales y gestos faciales.		
Alteración del tono, el ritmo y la entonación del discurso.		

1.1.- Evolución en las diferentes edades:

El Síndrome autista se manifiesta entre el primer y tercer año de vida. Al surgir la sintomatología ocurre una detención del desarrollo, una regresión , ya que pierden las habilidades adquiridas, se puede confundir con otros trastornos o discapacidades (retraso mental, hipoacusia, epilepsia, Síndrome de Down, trastorno de Asperger, trastorno de Rett). Desde el punto de vista psicológico se dice que son "border", es decir, fronterizos.

Las características evolutivas del síndrome autista son:

Primer año: (lactante)

- Bebé menos alerta a su entorno.
- No se interesa por su entorno.
- Permanece en la cuna por horas sin requerir atención.
- No responde al abrazo de la madre.
- Son difíciles de acomodar en los brazos.
- La sonrisa social (cuatro meses) no aparece.
- Puede parecer contento, pero su sonrisa no es social.
- Rara vez ve el rostro materno.
- No diferencia a los familiares.
- Está desinteresado por las personas en general.
- Los juegos le resultan indiferentes.
- Lloran largo rato sin causa alguna.

Segundo y tercer año: (avanzan las conductas anormales)

- Falta de respuesta emocional hacia los padres.
- Falta de lenguaje (ausencia de comunicación verbal).
- No hay contacto visual.
- Producen movimientos repetitivos (mecerse, golpearse la cabeza, aletear las manos).

- Tienen carencia de dolor.
- Se asustan de los ruidos.
- Llanto desconsolado sin causa aparente.
- No usan juguetes.
- No usan carritos, los voltean y hacen girar las ruedas.
- Tienen un retraso en la adquisición del cuidado personal.
- No controlan esfínteres.

Niñez: (continúan los mismo trastornos de conducta que en los primeros años pero se acentúan más, se hacen cada vez más evidentes, se diferencian de los niños de su misma edad).

- No se visten solos.
- No se relacionan con los niños.
- Prefieren jugar solos.
- No presentan experiencias ni vivencias propias.
- El lenguaje es defectuoso.
- Presentan ataques violentos, agresivos y sin provocación alguna.

Adolescencia – adultez:

El funcionamiento del autismo adolescente o adulto dependerá de factores como:

- Lenguaje: factores determinantes para manifestar sus necesidades.
- Hábitos de autoayuda: pretende llevar una vida independiente, debe saberse capaz de autoayudar en normas de higiene personal, alimentación, vestimenta. Puede abastecerse solo si es educado desde pequeño, lleva mucho tiempo en entrenarse y resulta una tarea muy difícil.

1.2.- Causas:

Las personas con autismo no presentan anomalías físicas evidentes, por esto en la década del cuarenta se creía que el Síndrome autista era una traba emocional. Investigaciones recientes señalan que este trastorno deriva de un desorden del Sistema Nervioso Central (S.N.C.) y no de problemas emocionales. Pero como síndrome, la causa no es única, se cree que puede ser:

- **Genéticas:** (endógenas) producto de una falla cromosómica llamada "X frágil". El autismo no tiene fuerza hereditaria, puede ser heredada por una cuarta parte de los descendientes.
- **Bioquímicas:** el mal funcionamiento químico o metabólico favorece el comportamiento autista. Puede ser producto de hipocalcurnurias, acidosis lácticas, desorden del metabolismo de las purinas. Esta enfocado hacia el rol que cumplen los neurotransmisores. Uno de los neurotransmisores principales es la Serótina como así también el Tripofano

- **Virales**: (congénitas) puede ser producto de infecciones sufridas por la madre durante el embarazo. Estas provocan anomalías en el S.N.C (por ejemplo la rubéola).
- **Estructurales**: debido a malformaciones del cerebelo, hemisferios cerebrales y otras estructuras neurológicas.

2.- ATENCIÓN EDUCATIVA

Al igual que se está viviendo un momento importante de replanteamientos sobre aspectos referidos a la naturaleza y conceptualización del síndrome de autismo, también existe ese replanteamiento en cuanto a aspectos referidos a asuntos sobre la intervención. En esta sección vamos a centrarnos en las consideraciones actuales sobre la intervención educativa.

Características generales de la intervención educativa en autismo infantil:

¿Qué enseñar?: La Psicología del desarrollo del niño normal es hoy la base más eficaz para encontrar esos objetivos. Por tanto, el estudio, descriptivo y explicativo, de cómo el niño normal va construyendo, en interacción con las demás personas, su conocimiento social es un tema de obligado conocimiento para quien tenga que planificar la intervención educativa de alumnos con autismo.

¿Cómo enseñar?: La tecnología surgida de la Teoría del Aprendizaje, la tecnología conductual, la Teoría de la mente, en sus desarrollos actuales, sigue siendo la herramienta válida para la enseñanza de estos alumnos. La necesidad de estructuración y de sistematización de las unidades de enseñanza es algo básico para que el alumno con autismo pueda aprender.

¿Para qué enseñar?: La respuesta a esta pregunta es obvia. Como en cualquier contexto de enseñanza se trata de favorecer el máximo desarrollo personal para conseguir la mayor calidad de vida posible.

El **objetivo central** de la intervención en el alumno con autismo es la mejora de su conocimiento social y la mejora de las habilidades comunicativas sociales, así como lograr una conducta autorregulada adaptada al entorno.

En segundo lugar, el contexto de aprendizaje más efectivo es aquel con un grado importante de estructuración, tanto mayor cuanto menor es la edad o el nivel de desarrollo. Podríamos decir que la intervención ha de recorrer el camino que va desde un grado alto de estructuración (con numerosas claves para favorecer el aprendizaje) a la desestructuración programada paso a paso, y de acuerdo al nivel de desarrollo- que es más cercana a los entornos naturales sociales (en donde las claves son, como recordaremos, sutiles, complejas, pasajeras y variadas).

En tercer lugar, se ha de perseguir en cualquier aprendizaje la funcionalidad del mismo, la espontaneidad en su uso, y la generalización, y todo ello en un ambiente de motivación. Por esto, la educación del alumno con autismo requiere una doble tarea: hay que enseñar la habilidad, pero también hay que enseñar su uso, un uso adecuado, funcional, espontáneo y generalizado.

Por último, el mejor sistema de aprendizaje para el alumno con autismo es el de aprendizaje sin error, en el que en base a las ayudas otorgadas, el niño finaliza con éxito las tareas que se le presentan. A continuación, y poco a poco, hay que lograr el desvanecimiento progresivo de las ayudas hasta los niveles mayores posibles, que estarán

en relación al nivel de desarrollo cognitivo.

2.1.- Modalidades de escolarización

La decisión sobre la escolarización más adecuada para cada alumno con trastornos del espectro autista va a depender principalmente de los recursos con los que cuente el colegio para asegurar una respuesta adecuada a sus necesidades educativas, incluidas las ocasionadas por el autismo. Las modalidades de escolarización que existen en la actualidad son:

• Escolarización integrada:

Es la modalidad más interesante para cualquier alumno o alumna con este tipo de trastornos, especialmente en los primeros años, ya que es la que mejor favorece la adquisición de las habilidades sociales básicas. Esta modalidad de escolarización requiere diversos tipos de apoyos: monitores de educación especial, apoyo en el aula, apoyo pedagógico o logopédico individualizado. También es necesaria la formación de los profesionales y el apoyo psicológico continuado.

• Aula específica de Educación Especial integrada en un centro de ordinario:

Cuando por las características del alumnado no sea adecuada la modalidad anterior, existe la posibilidad de escolarizarles en este tipo de aulas, en las que la especialización y la experiencia de los profesionales es muy importante. Esta modalidad propicia el contacto y las experiencias de integración a tiempo parcial con alumnos y alumnas de su edad.

• Centro Específico:

Determinados alumnos y alumnas precisan unas condiciones de escolarización, atenciones y cuidados que sólo pueden ofrecerse en un centro específico de educación especial. La formación y la experiencia de los profesionales contribuyen a la mayor calidad de la respuesta educativa que se ofrece a este alumnado. La especificidad de los trastornos del espectro autista y el tipo de respuesta educativa que requiere aconsejan que de forma progresiva las aulas y los centros específicos de educación especial cuenten con profesorado especialmente formado en la atención educativa de este colectivo. En algunos casos puede ser recomendable la existencia de un centro de educación especial para alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista.

2.2.- Elaboración de adaptaciones curriculares:

La valoración del desarrollo es crucial a la hora de diseñar las adaptaciones

curriculares. La evaluación debe tener en cuenta las competencias funcionales de la persona, su contexto y no exclusivamente las conductas del niño. Algunas de las dificultades que pueden entorpecer el proceso de valoración son las siguientes:

- Falta de colaboración del niño o niña (desatención, oposición, hiperactividad, etc).
- Dificultad para entender las demandas de las pruebas.
- Patrón de desarrollo poco uniforme, con unas áreas muy desarrolladas y otras escasamente desarrolladas.
- La mayoría de los tests, se basan en “puntos débiles” del desarrollo de los trastornos del espectro autista, como son: el lenguaje y la simbolización, y no tienen en cuenta los puntos fuertes” mencionados en el apartado anterior. Para superar estas dificultades, han de adoptarse entre otras las siguientes estrategias en el proceso de valoración:

- Tareas “a criterio”. Muy útiles en los casos en los que no se pueden utilizar tests estandarizados. Nos permite valorar el desarrollo de habilidades, destrezas, conductas, etc., que el niño o niña posee en distintas áreas evolutivas. La información obtenida puede contrastarse con el desarrollo que de forma típica, se da en sus iguales.

- Pruebas estandarizadas. Algunas de las más utilizadas son las escalas de Wechsler, Brunett-Lezine, Kauffman, Leiter, Vineland y las Matrices Progresivas de Raven, entre otras. Estas pruebas pueden ser muy costosas de pasar por las dificultades anteriormente descritas.

• **Observación.**

Es la estrategia que más datos aporta en el proceso de valoración, si bien se recomienda el contraste de las observaciones con las valoraciones de la escala IDEA de Rivière (1997), que nos permite establecer un perfil dentro del espectro autista en las distintas áreas del desarrollo: social, comunicativo, flexibilidad-anticipación y simbolización.

En la elaboración de una adaptación curricular para un niño autista hay que tener en cuenta:

• *Características generales del programa:*

- Adaptado a sus capacidades.
- Adaptado a sus necesidades.
- Adaptado a su edad cronológica.
- Pensando en sus capacidades futuras.
- Valorando los distintos contextos en los que vive el alumno.
- Pensando en los intereses y motivaciones.

• *Criterios generales para la selección de objetivos y contenidos:*

- Desarrollar habilidades de la vida diaria.
- Desarrollar habilidades que le sirvan como base para desarrollar otras habilidades.
- Desarrollar el uso de conductas funcionales.
- Desarrollar el uso de conductas intencionales.
- Alcanzar el máximo de su autonomía y autodeterminación.
- Alcanzar el máximo potencial en la participación y adaptación a situaciones sociales y actividades sociales.
- Proporcionarles bienestar físico y emocional.
- Potenciar estrategias para comunicar.

- Potenciar estrategias para comprender el medio físico y social.
- Funcionalidad en sus aprendizajes.

· *Fuentes para elaborar una adaptación:*

- Currículo ordinario.
- Desarrollo evolutivo (psicología).
- Área de habilidades de adaptación.
- Inventario que recoge las dimensiones más alteradas en autismo.

· *Currículo funcional- ecológico pretende:*

- Identificar áreas curriculares.
- Identificar dominios y ambientes actuales y futuros.
- Identificar ambientes específicos.
- Identificar subambientes.
- Identificar actividades.
- Delimitar habilidades necesarias.
- Establecer prioridades.
- Definir apoyos y adaptaciones

· *Áreas de trabajo de una adaptación curricular:*

Lenguaje y comunicación, habilidades sociales, autodirección, habilidades cognitivas- académicas y funcionales, salud y seguridad y autocuidado.

· *Prioridades según la edad del alumno/a que habrá que trabajar:*

· De 0 a 7 años: conocerse a sí mismo y a la familia.

- Hábitos de trabajo.
- Hábitos de higiene.
- Alimentación.
- Lectura.
- Prescritura.
- Comunicación.
- Relaciones interpersonales.
- Autoconfianza.
- Autoconciencia.

· De 7 a 14 años: conocer el entorno y la sociedad.

- Habilidades académicas: lectura y cálculo.
- Habilidades socio- personales: resolución de problemas y responsabilidades.
- Habilidades de la vida diaria: uso de la moneda y seguridad vial.
- Exploración de la comunidad.

· De 14 a 20 años: preparación para el futuro como persona adulta.

- Habilidades ocupacionales.
- Habilidades de la vida diaria: uso del transporte, comprar, preparar alimentos, planificar su tiempo libre.
- Preparación para la búsqueda del empleo.

· *Apoyos:*

A la hora de definir el apoyo que requiere el alumno hay que tener en cuenta el

nivel de competencia, áreas en las que presentan más dificultades, puntos fuertes, factores de salud, que entorpecen su desarrollo y capacidades y procesos que presentan más dificultades en las que presentan menos.

Habrá que tener en cuenta además los elementos del contexto escolar, familiar y comunitario que favorecen o entorpecen el desarrollo de alumno.

Los apoyos que puede necesitar van a ser educativos, otros profesionales y otros servicios.

Las funciones de esos apoyos pueden ser educativos, de acceso a la comunidad y económicos. La intensidad de los apoyos pueden ser puntuales o generalizados.

2.3.- Un ejemplo de adaptación curricular:

1.- Lenguaje y comunicación:

- 1.1. Desarrollar funciones comunicativas. Petición, rechazo, preguntas, respuestas, habilidades conversacionales y discursiva.
- 1.2. Desarrollar conductas comunicativas preverbales. Contacto ocular, conductas instrumentales, gestos naturales como señalar, gesto de dame, tocar para pedir.
- 1.3. Desarrollar sistemas alternativos de comunicación, Pecs, sistema de signos.
- 1.4. Desarrollo del lenguaje expresivo
 - 1.4.1. Aspectos semánticos:
 - 1.4.1.1. Comprensión y expresión de términos léxicos básicos.
 - 1.4.1.2. Significado y clases de palabras.
 - 1.4.1.3. Relaciones de significado entre palabras
 - 1.4.1.4. Relaciones de significado entre acontecimientos.
 - 1.4.2. Aspectos morfosintáctico
 - 1.4.2.1. Emisión de palabras aisladas
 - 1.4.2.2. Combinación de dos palabras
 - 1.4.2.3. Oraciones simples
 - 1.4.2.4. Oraciones coordinadas y subordinadas.
 - 1.4.3. Enseñar frases “salvadoras”, ayúdame, déjame solo, me duele.
- 1.5. Desarrollo de lenguaje comprensivo
 - 1.5.1. Atender al habla
 - 1.5.2. Responder a rutinas sociales
 - 1.5.3. Mirar o actuar sobre objetos nombrados.
 - 1.5.4. Respuestas ante palabras de acción.
 - 1.5.5. Identificación receptiva de objetos reales
 - 1.5.6. Respuesta a relaciones semánticas.
 - 1.5.7. Respuesta a preguntas simples, qué, quién, donde, cuando.
 - 1.5.8. Responder a preguntas referidas a historias o acontecimientos familiares.

2.- Habilidades sociales

- 2.1. Conducta social general. Despedirse, saludar, no chupar, no romper.
- 2.2. Conducta social en la calle. Andar por la calle, esperar el autobús, entrar en tiendas... .
- 2.3. Establecer una relación positiva con el alumno.
- 2.4. Comprender, usar y compartir, estados atencionales.
 - 2.4.1. Propiciar atención selectiva a estímulos sociales y sensación de confort en la interacción.
 - 2.4.2. Contacto ocular.
 - 2.4.3. Actividades de acción y atención conjunta. Turnos, imitación-contraimitación, tareas de ayudas físicas.
 - 2.4.4. Compartir focos de interés.
 - 2.4.5. Preocupación conjunta. Atender a explicaciones de estados internos.
- 2.5. Comprender y usar claves socioemocionales
 - 2.5.1. Comprensión de gestos emocionales básicos.
 - 2.5.2. Aceptar y buscar consuelo
 - 2.5.3. Expresar enfados o rechazo adecuadamente.
 - 2.5.4. Expresar deseos.
 - 2.5.5. Identificar emociones básicas.
- 2.6. Atribuir y compartir emociones.
- 2.7. Desarrollo de habilidades mentalistas.
 - 2.7.1. Atribuir, transmitir, deseos, intenciones, creencias, conocimientos, u otros estados mentalistas.
 - 2.7.2. Utilizar verbos mentalistas, pensar, recordar,
 - 2.7.3. Comprensión de estados mentales internos
 - 2.7.4. Comprensión de bromas y engaños.
 - 2.7.5. Comprensión mentalista compleja, ironía, sarcasmo.
 - 2.7.6. Comprensión social superior, lo que se debe hacer, decir, con quién.. .
- 2.8. Interacciones con sus compañeros
 - 2.8.1. Iniciar, mantener, finalizar interacciones sociales con compañeros.
 - 2.8.2. Mantener una postura corporal adecuada, proximidad física, contacto ocular.
 - 2.8.3. Participar en juegos de reglas
 - 2.8.4. Participar en actividades deportivas de grupo, baloncesto, fútbol.

3.- Habilidades cognitivas-académicas

- 3.1. Habilidades Básicas
 - 3.1.1. Permanecer bien sentado
 - 3.1.2. Obedecer normas básicas
 - 3.1.3. Control de autoestimulaciones
 - 3.1.4. Atención a la tarea.
- 3.2. Anticipación.
 - 3.2.1. Empleo de agendas visuales, adaptadas a sus niveles de representación.
 - 3.2.2. Anticipar situaciones, emociones, ..., en función de informaciones de experiencias pasadas.

- 3.3. Orientación temporal.
 - 3.3.1. Antes, después.
 - 3.3.2. Mañana, tarde.
 - 3.3.3. Días de la semana
 - 3.3.4. Meses
 - 3.3.5. Estaciones
 - 3.3.6. Lectura del reloj y empleo funcional del reloj.
- 3.4. Desarrollo cognitivo-perceptivo.
 - 3.4.1. Asociaciones cognitivas. Emparejamientos y clasificaciones, formas, colores, objetos, conceptos, emociones.
 - 3.4.2. Cognitivas-manipulativas: meter, enroscar, sacar, recortar, pegar, puntear.
- 3.5. Habilidades académicas.
 - 3.5.1. Programa de lectura: identificar dibujos o símbolos, identificar signos gráficos, leer palabras funcionales, leer secuencias de dibujos o símbolos leer texto, responder a instrucciones escritas.
 - 3.5.2. Programa de escritura: garabatear, dibujar, pintar, copiar figuras sencillas, copiar letras o palabras, escribir dibujos, escribir su nombre, componer secuencias de dibujo para comunicarse, escribir un texto para comunicarse.
 - 3.5.3. Cálculo: identificar concepto de cantidad, contar objetos, asociar número y cantidad, escribir números, realizar operaciones sencillas, utilizar calculadora.
 - 3.5.4. Tareas académicas según nivel curricular del chico.
 - 3.5.5. Conocer el valor del dinero.
- 3.6. Imitación
 - 3.6.1. Imitación corporal
 - 3.6.2. Imitación funcional de objeto
 - 3.6.3. Imitación de secuencias de acciones/imitaciones de acciones aislada.
 - 3.6.4. Imitación de modelos.
- 3.7. Desarrollo simbólico y representacional
 - 3.7.1. Representaciones con dibujo
 - 3.7.2. Juego funcional
 - 3.7.3. Juego simbólico
 - 3.7.4. Representar acciones, situaciones, (role playing)

4. Autodirección

- 4.1. Identificar que tiene un deseo, una necesidad, una meta, una motivación.
- 4.2. Capacidad de elección. Poder elegir entre dos opciones. Elecciones abiertas. Elegir el orden de realización de un conjunto de tareas.
- 4.3. Atender, identificar metas externas, dando el adulto las instrucciones.
- 4.4. Reconocer que hay que hacer ante una tarea presentada siguiendo símbolos.
- 4.5. Planificar los pasos de una tarea
- 4.6. Llevar a cabo tareas de manera independiente.
- 4.7. Resolver problemas que se presente en una tarea
- 4.8. Inhibir conductas no apropiadas para conseguir una meta.

5. Autocuidado

- 5.1. Habilidades para comer.

- 5.2. Habilidades para vestirse-desvestirse.
- 5.3. Habilidades en el aseo e higiene.
- 5.4. Habilidades para arreglarse.

6. Vida en el hogar.

- 6.1. Tareas caseras. Hacer la cama, preparar algo para comer.
- 6.2. Conciencia y cuidado de la ropa.
- 6.3. Realizar compras.
- 6.4. Planificación de actividades.
- 6.5. Relaciones con los vecinos, el barrio.

7. Uso de la comunidad.

- 7.1. Uso de transportes.
- 7.2. Uso de otros servicios, como parques, uso de teléfonos, polideportivo, centros de salud, bibliotecas, museos, teatros.

8. Salud y seguridad

- 8.1. Tolerancia a las revisiones médicas.
- 8.2. Revisión y control de la medicación.
- 8.3. Programas de sexualidad.
- 8.4. Identificación y expresión de síntomas
- 8.5. Control de peso.
- 8.6. Programa de educación vial.
- 8.7. Programa de educación física.

9. Tiempo libre.

- 9.1. Ocio en casa:
 - 9.1.1. Cuentos
 - 9.1.2. Pasatiempos
 - 9.1.3. Tareas manipulativas que previamente ha aprendido en el colegio.
 - 9.1.4. Música
- 9.2. Ocio fuera de casa:
 - 9.2.1. Actividades con la familia, parque, cine, comer en bar, pasar el día en el campo, pasear en bici.
 - 9.2.2. Deporte: natación, patinaje, gimnasio, aeróbic, hípica.
 - 9.2.3. Clases de pintura.
 - 9.2.4. Senderismo.

10. Trabajo.

- 10.1. Adquisición de destrezas, actitudes, y patrones de comportamiento necesarios para la realización de tareas:
- 10.2. Conocimiento y utilización de herramientas de los diferentes talleres

10.3. Habilidades laborales específicas.

2.4.- Un ejemplo de Programación de Aula:

• Objetivos:

Ámbito de Identidad y Autonomía Personal:

- Ponerse de pie y sentarse siguiendo órdenes y canciones durante la asamblea.
- Correr y saltar adecuadamente.
- Lanzar y recibir pelotas.
- Dominar movimientos y coordinaciones de varios miembros conjuntamente.
- Desenvolverse en juegos y deportes.
- Decir para qué sirven los diversos miembros y órganos corporales.
- Aplicar los conceptos espaciales al propio cuerpo, al de otros y a los dibujos de personas.
- Percibir y reproducir, con los diversos miembros y movimientos, estructuras rítmicas.
- Expresar corporalmente diferentes estados de ánimo.
- Bailar e interpretar.
- Sentarse de forma correcta en la silla.
- Mantener una postura correcta en la realización de fichas.
- Coordinar los movimientos óculo-manuales.
- Realizar con las manos y dedos trazos libres e indicados.
- Rellenar espacios.
- Dibujar objetos y figuras geométricas.
- Realizar picados en contornos de dibujos.
- Realizar recortados simples y de figuras sencillas.
- Realizar ensartados.
- Mantener una higiene correcta en el aula.
- Ponerse y quitarse el jersey, el abrigo,...
- Comer autónomamente y tirar los restos a la papelera.
- Recoger y limpiar los materiales utilizados en el aula.
- Ir al aseo y realizar él solo los pasos necesarios para hacer pipí.
- Eliminar situaciones de escapadas.
- Ir a las distintas dependencias del colegio evitando paradas y rabieta.
- Respetar las normas de clase.
- Respetar el orden de los pictogramas de su agenda visual.
- Interactuar con los compañeros en juegos y actividades.
- Procurar la no interrupción de otras tareas y conversaciones.
- Mantener un comportamiento correcto.
- Evitar sustraer objetos a sus compañeros como capricho.

Ámbito de Comunicación y Representación:

- Mantener la atención durante el tiempo de trabajo.
- Mantener la atención y la mirada cuando se le habla.
- Recordar y repetir objetos y dibujos, canciones y poesías, números, vocales y palabras.
- Recordar itinerarios y rutinas.
- Memorizar el vocabulario.
- Decir las cosas que hace durante el día.
- Discriminar conceptos temporales como: día/noche, ahora/antes/después, ayer/hoy/mañana.

- Discriminar el concepto de semana, mes, estaciones del año y año.
- Identificar figuras geométricas.
- Discriminar conceptos espaciales como: dentro/fuera, cerca/lejos, delante/detrás, derecha/izquierda.
- Reconocer la figura y el fondo.
- Asociar cantidades a los números del 1 al 10.
- Escribir los números del 1 al 10.
- Realizar conjuntos de objetos a través del conteo.
- Ordenar números.
- Conocer el procedimiento de la suma y resta simple.
- Hacer clasificaciones y seriaciones siguiendo un criterio.
- Identificar su nombre y el de las personas más cercanas.
- Entender órdenes verbales.
- Reconocer los objetos por sus nombres.
- Sacar conclusiones lógicas ante enunciados verbales.
- Leer mediante la interpretación de dibujos.
- Discriminar las vocales.
- Leer de forma comprensiva palabras usuales.
- Ampliar el vocabulario a través de lotos fonéticos.
- Emplear frases completas en el lenguaje oral.
- Pedir sus necesidades básicas utilizando frases completas, cuando sea posible.
- Saludar y despedirse cuando entre y salga del aula, él mismo u otra persona.
- Describir escenas reales.
- Mantener conversaciones.
- Expresar pensamientos, ideas, sentimientos...
- Iniciar en la preescritura:, trazos libres líneas verticales, horizontales, reseguídos, trazos inclinados, curvos, coloreado, reseguído de grafías, escritura del nombre.

Ámbito del Medio Físico y Social:

- Discriminar el concepto de semana, mes, estaciones del año y año.
- Reconocer animales y plantas de su entorno más cercano.
- Conocer los miembros de su familia.
- Conocer su casa y sus dependencias.
- Conocer su clase y su colegio.
- Reconocer su calle y su parque.
- Identificar los objetos más usuales en su casa, en el colegio, etc.

• Contenidos:

Ámbito de identidad y Autonomía Personal:

- Canciones.
- Carreras y saltos.
- Lanzamiento y recogida de balones.
- Juegos y deportes.
- Movimientos y coordinación.
- Esquema corporal.
- Sensaciones y estados de ánimo.
- Trazos libres.

- Dibujos y coloreados.
- Picados y recortados.
- Ensartados.
- Psicomotricidad fina, manipulación y pinza digital.
- Normas de convivencia.
- Modificación de su conducta.

Ámbito de Comunicación y Representación:

- Atención y memoria.
- Conceptos temporales y espaciales.
- Numeración hasta el 10.
- Sumas y restas simples sin llevadas.
- Seriaciones y clasificaciones.
- Comprensión y expresión oral.
- Vocabulario comprensivo y expresivo.
- Iniciación a la lectura y escritura.
- Recuerdo de canciones y poesías.
- Recuerdo de vocales y palabras.
- Los nombres propios.

Ámbito del Medio Físico y Social:

- La semana, mes, estaciones del año y año.
- Los animales y plantas.
- Los miembros de su familia.
- Su casa y sus dependencias.
- Su clase y su colegio.
- Su calle y su parque.
- Los objetos más usuales en su casa, en el colegio, etc.

• Metodología:

El método de trabajo que seguimos con los alumnos se basa en las agendas visuales a través de pictogramas que recogen las diferentes actividades que se van a realizar.

Será necesario colocar debajo del pictograma “hacer ficha” o “colorear”, otra tarjeta que premie ésta tarea (siempre y cuando se haya realizado correctamente). Las más utilizadas son “ordenador” y “música”, debido a las preferencias de ambos. Cuando no se cumplan las tareas recogidas, se le castigará sin las recompensas. Esta ayuda visual para controlar los premios y castigos, se puede ir sustituyendo con explicaciones orales conforme los niños vayan comprendiendo el mecanismo.

Es fundamental que todos los contextos donde se desenvuelven los alumnos, estén plenamente estructurado y organizado, evitando de esta forma cambios bruscos.

Durante su aprendizaje, juega un papel fundamental el aprovechamiento de su memoria visual y el aprendizaje sin error.

Esta programación se llevará a cabo en el aula de educación especial, sin embargo

habrá actividades donde los alumnos se integrará en un grupo realizando las mismas actividades que el resto de sus compañeros. La estructuración de las clases y las actividades en estos contextos será la misma que se esta describiendo para el aula de educación especial.

• **Actividades:**

Las actividades serán muy variadas y se presentarán en períodos cortos, rutinarios y estructurados. Entre ellas destacamos:

- Juego con pelotas, ejercicios en la colchoneta.
- Memorización de canciones y bailes para la celebración de diferentes días.
- La motricidad fina a través de actividades de tornillos, ensartar bolas, pintura de dedos, picado, coloreado y recortado de dibujos, rasgado y pegado de papeles, collages...
- El lenguaje oral, estructurando frases, comentando escenas, cuentos...
- La lectoescritura a través de la construcción de palabras con letras móviles, escribiendo sus números, etc.
- Los números mediante conteo de objetos, realizando sumas manipulativas y gráficas...
- Grafomotricidad.
- Puzzles, juegos de construcción, asociación...
- Juegos simbólicos.

• **Recursos:**

Personales:

- Maestra de Educación Especial.
- Maestra de Audición y Lenguaje.
- Monitora de Educación Especial.
- Maestros especialistas de áreas.

Materiales:

- Agendas visuales.
- Material fungible.
- Juegos didácticos.
- TIC.

• **Evaluación:**

Los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar son básicamente el trabajo diario de los alumnos, la realización de los ejercicios, las características de su comportamiento, de sus interacciones. También nos vamos a ayudar de la agenda que empleamos para mantener el contacto con la familia donde anotamos diariamente el trabajo realizado en el día y el comportamiento que ha mostrado.

Los **criterios de evaluación** son:

	1° TRIMESTRE	2° TRIMESTRE	3° TRIMESTRE
ÁMBITO DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL			
¿Se pone de pie y se sienta siguiendo órdenes y canciones?			
¿Corre y salta adecuadamente?			
¿Lanza y recibe objetos?			
¿Domina movimientos y coordinaciones de varios miembros conjuntamente?			
¿Se desenvuelve en juegos y deportes?			
¿Ha aprendido a autorregularse?			
¿Dice para qué sirven los diversos miembros y órganos corporales?			
¿Aplica los conceptos espaciales al propio cuerpo, al de otros, al de muñecos y a los dibujos de persona?			
¿Percibe y reproduce con los diversos miembros y movimientos estructuras rítmicas?			
¿Expresa corporalmente diferentes estados de ánimo?			
¿Baila e interpreta?			
¿Se sienta de forma correcta en la silla?			
¿Mantiene una postura correcta en la realización de fichas?			
¿Utiliza las dos manos en tareas que son necesarias?			

¿Realiza con las manos y dedos trazos libres e indicados?			
¿Realiza trazos con diversos instrumentos?			
¿Rellena espacios?			
¿Dibuja objetos y figuras geométricas?			
¿Realiza picados siguiendo contornos?			
¿Realiza recortados simples y de figuras sencillas?			
¿Realiza ensartados?			
Mantiene una higiene correcta en el aula?			
¿Se pone y quita el jersey, abrigo,...?			
¿Recoge y limpia los materiales utilizados en el aula?			
¿Realiza las tareas de aseo de forma autónoma?			
¿Han desaparecido las situaciones de escape?			
¿Come autónomamente?			
¿Respeta las normas de convivencia?			
¿Interactúa con los compañeros?			
¿Respeta el orden de su agenda visual?			
¿Mantiene unas normas de cortesía?			

¿Procura la no interrupción?			
¿Mantiene un comportamiento correcto?			
¿Ha dejado de sustraer objetos como capricho?			
ÁMBITO DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN			
¿Mantiene la atención durante el tiempo de trabajo?			
¿Mantiene la mirada cuando se le habla?			
¿Recuerda y repite números, palabras, canciones, poesías, objetos y dibujos?			
¿Memoriza el vocabulario?			
¿Dice las cosas que hace durante el día?			
¿Discrimina conceptos temporales como: día/noche, ahora/antes/después, pronto/tarde, ayer/hoy/mañana?			
¿Discrimina el concepto de semana, mes, estaciones del año, año?			
¿Reconoce la figura y el fondo?			
¿Discrimina figuras geométricas?			
¿Discrimina conceptos como: dentro/fuera, arriba/abajo, cerca/lejos, delante/detrás, derecha/izquierda?			
¿Asocia cantidades a los números del 1 al 10?			

¿Escribe los números del 1 al 10?			
¿Realiza conjuntos de objetos a través del conteo?			
¿Conoce el procedimiento de la suma y la resta?			
¿Hace clasificaciones y seriaciones siguiendo un criterio?			
¿Ordena números en orden creciente?			
¿Discrimina su nombre y el de las personas más cercanas?			
¿Entiende órdenes?			
¿Lee mediante la interpretación de dibujos?			
¿Discrimina vocales y consonantes?			
¿Lee de forma comprensiva palabras usuales?			
¿Ha ampliado su vocabulario?			
¿Emplea palabras y/o frases completas en lenguaje oral?			
¿Saluda y se despide cuando entra y sale de clase?			
¿Pide sus necesidades básicas?			
¿Describe escenas reales?			
¿Mantiene conversaciones?			
¿Expresa pensamientos, ideas, sentimientos...?			
¿Realiza en la preescritura: trazos libres, líneas verticales y horizontales, reseguídos, trazos			

inclinados y curvos, coloreado y reseguído de graffías?			
ÁMBITO MEDIO FÍSICO Y SOCIAL			
¿Discrimina el concepto de semana, mes, estaciones del año y año?			
¿ Reconoce animales y plantas de su entorno más cercano?			
¿Conoce los miembros de su familia?			
¿Conoce su casa y sus dependencias?			
¿ Reconoce su calle y su parque?			
¿Identifica los objetos más usuales en su casa, en el colegio, etc.?			
¿Conoce su clase y su colegio?			

• **Centros de Interés:**

Esta programación anual está constituida por nueve centros de interés, los cuales están relacionados con los contextos más cercanos de los alumnos. El vocabulario a trabajar va a girar entorno a esos centros de interés y se van a seleccionar palabras que designen objetos característicos de los mismos.

-En el primer trimestre se desarrollará el conocimiento del esquema corporal y las prendas de vestir, su clase y su colegio y sus casas.

-En el segundo trimestre se trabajará las comidas, los animales y las plantas más características de su entorno.

-Y en el tercer trimestre su calle, su parque y sus vacaciones.

1º Centro de Interés: Mi cuerpo.

A) Temporalización: mes de Octubre

B) Justificación:

- Es fundamental conocer el cuerpo y las posibilidades que ofrece, entre ellas la expresión corporal a desarrollar.

- El cuidado del cuerpo se relaciona con la adquisición de hábitos básicos de higiene personal, beneficioso para la salud y la socialización.

- Los sentidos como nexo de unión con el exterior, lo acerca al entorno y le ayuda a entender el mundo que le rodea.

2º Centro de interés: su clase y su colegio.

A) Temporalización: mes de Noviembre

B) Justificación:

Conocer las dependencias de su colegio y los objetos que nos encontramos en su clase.

3° Centro de interés: su casa.

A) Temporalización: mes de Diciembre

B) Justificación:

Es la familia el primer grupo social que conoce el niño y el que ayuda a conocer la complejidad de la organización social.

Es importante conocer el entorno físico más cercano y el contexto donde se crece y se lleva a cabo las interacciones con la familia.

4° Centro de Interés: Las Comidas

A) Temporalización: mes de Enero.

B) Justificación:

Es importante conocer la diversidad de alimentos que se deben consumir para tener un buen estado de salud y bienestar físico

5° Centro de Interés: Los Animales.

A) Temporalización: mes de Febrero.

B) Justificación:

Es importante conocer los seres vivos más cercanos a él mismo, sus características, etc., además de tener gran atractivo para él, y la ayuda que ofrecen para inculcarles el sentido de la responsabilidad.

6° Centro de Interés: Las Plantas.

A) Temporalización: mes de Marzo

B) Justificación:

Es otro conocimiento que debe adquirir por ser otros seres vivos, además de proporcionarle una percepción global de la naturaleza.

7° Centro de Interés: Su Calle.

A) Temporalización: mes de Abril

B) Justificación:

Es el contexto inmediato a la casa, donde se desenvuelve la vida respecto a compras, educación vial ..., siendo necesaria una percepción de la actividad de una localidad.

8° Centro de Interés: Su Parque.

A) Temporalización: mes de Mayo

B) Justificación:

Ayuda a conocer otro entorno cercano, lugar donde se pasa gran parte del tiempo de ocio e interacciona con la familia, amigos, se realiza ejercicio, se juega, etc.

9° Centro de interés: Sus Vacaciones.

A) Temporalización: mes de Junio

B) Justificación:

Ayuda a anticiparle lo que va ser su vida cuando termine el colegio este curso,

lugares donde irá, objetos que llevará , actividades que realizará, etc.

2.5.- Experiencias:

· Primera experiencia:

La llegada de Juan (niño autista) a la escuela supuso formular:

· Objetivos:

- Sistematizar la información en un documento único
- Intentar que sirva de ayuda a otros compañeros.
- Dar a conocer la problemática autística, dentro de nuestras aulas.
- Compartir nuestra experiencia con resultado positivo.

· Recogida de Información

Juan llega a nuestro colegio en el curso 2005-2006, se trata de un alumno con rasgos autísticos, según el informe emitido por el Equipo de Atención Temprana. Son los padres los primeros en aportarnos información y en describirnos las características de su hijo, durante la primera entrevista escolar.

Ante este hecho el centro debe organizar una atención coherente y adecuada a las características personales del niño desde sus propios recursos. Nos encontramos ante un total desconocimiento del tema y con falta de recursos humanos para dar una respuesta educativa de calidad.

Recibimos la visita de la asociación ARPA para informarnos sobre las características de éste trastorno y facilitarnos cierta documentación al respecto. Pero, en aquel momento no éramos capaces de asimilar todo a la vez.

Esto supuso un proceso de búsqueda de información, contacto con diferentes asociaciones, centros específicos de Autistas, profesionales a nivel sanitario y educativo que tienen experiencia de trabajo con estos niños.

La organización de toda la información obtenida es la base para la planificación y ejecución del trabajo con el niño. ¡Teníamos que abordar el problema e intentar que, nuestro alumno recibiera la atención y dedicación suficiente para una buena educación ¡

Los principios fueron duros para todos los implicados en la tarea de educar a Juan: Los padres tenían ciertas reticencias ante nuestra forma de actuar, el Centro tuvo que adaptar los horarios y los profesionales ante la necesidad de apoyar al alumno. Los profesionales estábamos totalmente desorientados y no sabíamos por dónde empezar....

Se realiza una programación previa de adaptación del niño al Centro para el primer trimestre, teniendo en cuenta las áreas en las que presenta mayores dificultades (comunicación, relación social y hábitos personales).

Respecto a la atención al alumno por parte del profesorado el objetivo principal es la socialización del alumno. Por este motivo, el niño permanece dentro del aula el mayor número de horas posibles con un profesor de apoyo al tutor. Se da prioridad a la primera

hora de la mañana en la que se trabajan las rutinas y los hábitos de autonomía propios de los niños de su edad. Así mismo, se dedica una hora diaria, como mínimo, al trabajo individualizado, fuera del aula, con los profesores especialistas correspondientes.

Durante el primer trimestre se trabaja principalmente:

1. Adaptación a las rutinas del aula:
 - a) Ponerse en la fila
 - b) Colgar el abrigo
 - c) Sentarse en el corro
 - d) Sentarse en la mesa para trabajar individualmente
 - e) Juego simbólico con los compañeros.
2. Relaciones sociales:
 - a) Aceptar la presencia del adulto
 - b) Seguir órdenes sencillas de un verbo
 - c) Mantener contacto ocular
3. Autonomía
 - a) Mostrar la necesidad de ir al baño

Conductas a extinguir

- Emitir sonidos y vocalizaciones en el aula con insistencia y aumento de volumen
- Entrada en clase después del recreo
- Rabietas y pataletas
- Autoagresiones y mordiscos

Conductas a fomentar

- Permanecer sentado en el corro durante cinco minutos (progresando en el tiempo)
- Permanecer sentado mientras realiza una actividad manipulativa.
- Permanecer sentado, junto a sus compañeros, en la realización de trabajos individuales.
- Utilización apropiada de los materiales.
- Mirar a la cara cuando se le hable.
- Interacción con los otros niños
- Interacción con el adulto.

En la finalización del primer trimestre se realiza una evaluación de seguimiento para ver el desarrollo del programa establecido. A partir de ella, y teniendo en cuenta los avances del niño se realiza una nueva programación (modificación de la primera), en la que además se van a incluir objetivos relacionados con las otras dos áreas deficitarias en estos niños: simbolización y aprendizajes escolares. Para estos últimos se toma como referentes los correspondientes al 1º Ciclo de E. Infantil.

Objetivos del 1º primer ciclo de Educación Infantil para trabajar con el alumno de forma individual:

1. Señalar partes del cuerpo
2. Instrucciones para desplazamientos.
3. Habilidades manipulativas según orden y tiempo: sacar-meter según color, tamaño.....; rasgar papel, apilar, etc.
4. Saludar y despedirse

5. Identificar sonido con la situación

6. Identificar el gesto y la fotografía con la actividad a realizar o el mensaje a transmitir.

Metodología

Dadas las características de estos alumnos se considera necesaria la presencia continua de un adulto que facilite la interacción entre el niño y el entorno. Este apoyo será constante. Es importante la unificación de criterios por parte de los profesionales y de la familia, manteniendo de forma continua la misma actitud, siendo exigentes sin olvidar el cariño, ante situaciones similares y en contextos diferentes. La atención será individualizada. Los refuerzos a utilizar han de ser inmediatos y altamente motivantes cuando haya realizado de forma satisfactoria las tareas, cuando la respuesta del alumno sea negativa se aplicarán refuerzos negativos.

Se ha de conseguir en el aprendizaje la funcionalidad del mismo, la espontaneidad en su uso y la generalización. Todo ello en un ambiente de motivación.

El mejor sistema de aprendizaje es el aprendizaje sin error, en el que en base a las ayudas otorgadas el niño finaliza con éxito las tareas que se le presentan. En la actualidad todas las actividades realizadas son guiadas por el adulto.

Respecto a la organización espacio temporal hay que crear un entorno comprensible y predecible evitando tiempos muertos y anticipando las tareas a través de objetos reales, fotografías, pictogramas... acompañados siempre de información oral.

Técnicas utilizadas: modificación de conducta, Método Loovas, PECS, TEACCH, Musicoterapia,

Conclusión:

La experiencia ha sido enriquecedora en todos los sentidos para quienes, tanto a nivel profesional como humano, nos hemos visto implicados en ella. Hemos descubierto el reto que supone el poder comunicarnos con estos niños y el desafío educativo que implica.

Hemos superado diferentes fases:

- Primera y más significativa es el desconcierto y desconocimiento ante la realidad del trastorno autista.
- Segunda: la recopilación de material, asesoramiento de asociaciones, colegios y otros profesionales dedicados al mundo autista. Destacamos la colaboración bilateral con la familia.
- Tercera: organización del centro en cuanto a espacios, horarios y atención de los profesionales.
- Cuarta: elaboración de las diferentes fases de nuestra programación: conocimiento mutuo niño-profesores, adaptación al entorno físico- social, determinación de la adaptación curricular.

Al final de curso llegamos a la consecución satisfactoria de los objetivos previstos y a tener una relación personal altamente gratificante con el alumno.

· Segunda experiencia:

La Coterapia en el Autismo Infantil: Una experiencia de Actividades de Auto y Heteroayuda

Introducción(Nivel y Área Curricular):

El Programa de Trabajo que se presenta, personalizado y adaptado a una de nuestras alumnas autistas, ha sido realizado de acuerdo con el diseño curricular base de centro, siguiendo y respetando todos los parámetros implícitos en el mismo.

No obstante, han sido las Áreas conocimiento del medio y autonomía personal, las más relevantes por dos razones significativas. En primer lugar, porque en ellas están incluidos los objetivos que en el caso concreto de la alumna se pretendían conseguir. Y en segundo lugar, y que es en realidad lo más importante, si no se alcanzaban dichos objetivos resultaba prácticamente imposible alcanzar los objetivos establecidos para el resto de las Áreas.

Por consiguiente era necesario establecer un programa de modificación de conducta (PMC). Ahora bien, dado que dentro de dicho Programa, se pretendía que la alumna, además de ser tratada como paciente, se integrara en su propio Programa en función de coterapeuta, fue necesario interdisciplinarizar las Áreas de su adaptaciones curriculares individualizadas(ACI) en torno a un eje básico: "Colaboración con su profesora y ayuda de sus compañeros".

Hablar de adaptaciones curriculares, individualización de la enseñanza, etc. supone hablar de un marco legal que permite desarrollar cualquier tipo de Diseño educativo dependiendo de las características del sujeto. Estamos hablando de la LOGSE y las disposiciones que la desarrollan (por ejemplo, el REAL DECRETO 69611.995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales). Sin embargo la historia de la individualización de la enseñanza en Educación Especial ya tiene su propio marco legal:

La Constitución Española de 1.978, en su artículo 49, encomienda a los poderes públicos realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración en favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que deberán prestar la atención especializada que requieren y amparar para el disfrute de los derechos que en su título 1 reconoce a todos los ciudadanos.

La Ley 1311.982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, desarrollando el citado precepto constitucional, establece los principios de normalización, y sectorización de los servicios, integración y atención individualizada, que han de presidir las actuaciones de las Administraciones públicas, en todos sus niveles y áreas, en relación con las personas con alguna minusvalía.

Real Decreto 33411.985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. El cual establece un conjunto de medidas para que los alumnos con necesidades educativas especiales alcancen, en el máximo grado posible, los objetivos educativos establecidos con

carácter general y conseguir de esta manera una mayor calidad de vida en los ámbitos personal, social y laboral. Estas medidas se han ido vertebrando en torno al programa de integración escolar.

Ley Orgánica 111.990. de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Fomenta una formación personalizado que propicia la educación integral en conocimientos, destrezas y valores de los alumnos, atendiendo a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los mismos. Respecto a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, establece que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que dichos alumnos, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Real Decreto 69611.995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Que regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica.

Y estos son los capítulos y artículos a los cuales nos acogemos para plantear la experiencia de coterapia:

Capítulo 1. Principios y Disposiciones generales:

Artículo 5: Garantías para la calidad de la enseñanza

- 1.- Adoptará las medidas que sean precisas en lo que concierne a la cualificación y formación del profesorado, la elaboración de los proyectos curriculares y de la programación docente, la dotación de medios materiales y personales, la promoción de la innovación y la investigación educativa y la adaptación en su caso, del entorno físico.
- 2.- Facilitará y promoverá la realización de experiencias de innovación y de investigación educativa, así como la elaboración de materiales didácticos y curriculares, entre cuyos objetivos figure el de mejorar la calidad de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Artículo 6: Proyecto curricular.

- 1.- Los profesores que atiendan a alumnos con necesidades educativas especiales realizarán, con el asesoramiento y apoyo de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o de los departamentos de orientación, según proceda, las adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos.

Artículo 7: Adaptaciones curriculares.

1. Podrán llevarse a cabo adaptaciones en todos o algunos de los elementos del currículo, incluida la evaluación, de acuerdo con la naturaleza de las necesidades de los alumnos.
2. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, podrán llevarse a cabo adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo, previa evaluación psicopedagógica realizada por los equipos de orientación

educativa y psicopedagógica o, en su caso, por los departamentos de orientación.

3. Las adaptaciones curriculares individualizadas servirán de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deban prestarse a los alumnos con necesidades especiales.

Marco teórico de la innovación:

Los problemas que plantea la conducta maníaca, obsesivo-compulsiva, de los alumnos deficientes psíquicos, con rasgos psicóticos-autísticos asociados, son tantos y tan diversificados que pueden afectar la conducta escolar de forma importante. Este problema se agrava en mayor medida cuando dichos comportamientos (introducir la mano en los bolsos; bolsillos de los adultos de manera obsesiva, que es el que nos concierne, para sacar" el dinero) se extiende fuera del ámbito familiar y se generaliza a todos aquellos ambientes y situaciones en los que diariamente se desenvuelve la alumna (Colegio).

Estos son los factores que afectan a la alumna autista objeto del presente estudio, escolarizada en un aula de niños deficientes psíquicos severos y PCI (Parálisis Cerebral Infantil). Pero, ¿quienes son los niños y niñas autistas? Los autores de esta experiencia, como terapeutas de base, nos decidimos a plasmar la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual aceptamos por su objetividad y generalidad: "el autismo incluye un síndrome que se presenta desde el nacimiento o se inicia casi invariablemente durante los treinta primeros meses de vida. Las respuestas a los estímulos auditivos y visuales son anormales y de ordinario se presentan severas dificultades en la comprensión del lenguaje hablado. Hay retardo en el desarrollo del lenguaje, y si logra desarrollarse se caracteriza por ecolalia, inversión de pronombres, estructura gramatical inmadura, incapacidad para usar términos abstractos. Existe generalmente un deterioro en el empleo social del lenguaje verbal y de los gestos. Los problemas de las relaciones sociales antes de los cinco años son muy graves e incluyen un defecto en el desarrollo de la mirada directa a los ojos, en las relaciones sociales y en el juego cooperativo. Es frecuente el comportamiento ritualista y puede incluir rutinas anormales, resistencia al cambio, apego a objetos extravagantes y patrones estereotipados de juego. La capacidad para el pensamiento abstracto o simbólico y para los juegos imaginativos aparece disminuida. El índice de inteligencia va desde severamente subnormal hasta normal o por encima. La actuación es, en general, mejor en los sectores relacionados con la memoria rutinaria o con habilidades espacio-visuales que en aquellos que exigen habilidades simbólicas o lingüísticas".

La definición anterior nos da pie para que reforcemos nuestra consideración de "proyecto innovador" a este trabajo. Partimos de niños y niñas solitarios sin ninguna capacidad ni interés por establecer contactos comunicativos, y marcados por una deficiencia mental a menudo severa. Y mediante experiencias de este tipo - Coterapia - hemos logrado establecer un puente de comunicación multidireccional: alumna autista-compañeros; alumna autista-Profesora/Educadora, y viceversa. Consiguiendo de paso eliminar conductas disruptivas y perturbadoras en la alumna.

La contextualización socioeducativa de nuestra alumna es la siguiente: entorno rural tanto del Colegio de Educación Especial donde está matriculada, como de la Residencia para Minusválidos Psíquicos y Físicos donde vive habitualmente: Comarca de la Fola de Bunyol (Valencia).

La actuación del Equipo Educativo fue diseñar un Programa de Modificación de la Conducta (PMC) sistemático en base a un análisis funcional de la conducta, en el que obviamente se presentaron conductas alternativas positivas-adaptativas, e incompatibles con aquellas conductas negativas que se pretendían extinguir. En este sentido, la coterapia integraba la mayor parte de las conductas alternativas. Consiguientemente se recompensaba y gratificaba la realización de las nuevas conductas adaptativas siguiendo lógicamente este proceso, con la finalidad de ampliar conductas, diversificar comportamientos y desarrollar actividades socialmente válidas, aceptables y reforzantes en sí mismas, tanto por su valor adaptativo como por el refuerzo social que directamente implica.

Introducción al concepto "coterapeuta". La bibliografía sobre el tema que nos concierne (alumnos autistas) es sumamente corta, y se centra en los niños como coterapeutas y los animales como coterapeutas (1):

· Los niños como coterapeutas Son notables las experiencias de M. Sasaki y H. Yasuda en Tokio, donde se ha utilizado el valor terapéutico de la interacción con niños normales, permitiendo que los niños autistas, algunos de los cuales presentaban un estado bastante grave, se integren en la vida de una escuela normal. La película es una muestra evidente de los grandes avances que pueden conseguirse en la socialización y en diversas destrezas, siempre y cuando la terapia comience en el estadio más temprano posible. Esto no sólo porque en la sociedad normal los niños vayan juntos y jueguen mucho juntos, sino también, porque, como saben quizá mejor las madres observadoras, los lazos entre hermanos pequeños pueden ser en algunos aspectos incluso más íntimos que los del niño con su madre. Los especialistas comentan que tanto los niños con síndrome de Down como los autistas, pueden beneficiarse con la escolarización y la enseñanza comunes. La insistencia callada y amistosa para hacer contactos sociales que es típica del síndrome de Down, hace que estos niños sean con frecuencia aceptables e irresistibles para los niños autistas. Dado que los niños con el síndrome de Down no se resisten a ser enseñados, los maestros tienden a dedicarles más tiempo para instruirlos. De cara a los autistas, esto reduce el entrometimiento al que ellos se oponen, y les proporciona la oportunidad de aprender muchas cosas simplemente observando y asimilando mucho de lo que se les enseña a los niños con el síndrome de Down. Así, este tipo de arreglo puede reducir la carga del maestro y no obstante beneficiar a ambos tipos de niños. Distribuciones similares pueden muy bien incluir otros niños con trastornos emocionales, aunque por supuesto no están indicados como coterapeutas los niños agresivos o con otros inconvenientes similares.

Sería posible en escuelas de niños normales bien llevadas, y sobre todo en las escuelas primarias, agregar un número limitado de niños autistas, incluso bastante graves, haciéndolo de una forma holgada y con el concurso, a tiempo parcial de profesorado de apoyo. Hay que reconocer que la integración de niños autistas en escuelas comunes no es fácil, pero descargar simplemente a los niños autistas en escuelas que están pensadas para niños con impedimentos del todo distintos, es una propuesta demasiado fácil. Esta inadecuada colocación podría evitarse bien si se comprendieran mejor las razones del bajo rendimiento de los autistas y de otros niños con trastornos emocionales.

Tampoco deberían infravalorarse las posibilidades de los hermanos dentro de cada familia. Lo que hasta ahora hemos visto y oído por nosotros mismos, nos ha convencido de

que, dependiendo de la intuición y la actitud de los padres, los hermanos pueden ser un elemento tanto constructivo como destructivo en la rehabilitación de un niño. Sabemos de familias en las cuales, siguiendo el ejemplo de los padres, los hermanos de un niño autista han desarrollado un sistema defensivo (aunque muy perjudicial para su hermano autista) de dejar bien claro por una serie de medios explícitos e implícitos que : "él es un autista: no puede hacer esto o aquello", o: "debes ignorar sus peculiares manías". A menudo nos sorprende ver lo insensibles y desconsiderados que pueden llegar a ser los miembros de una familia, por otra parte amables y nada crueles, simplemente porque asumen de un modo explícito o tácito que los niños autistas, especialmente los mudos, no pueden comprender lo que se les dice. No debería disculparse que incluso padres y hermanos con muy buena voluntad, puedan una y otra revelar el lado dañino de esa actitud ambivalente hacia el miembro autista de su familia, actitud que no logran evitar. En ocasiones cuando están exasperados, dicen cosas, incluso con verdadera malicia, que duelen y pueden llegar a deshacer mucho del apoyo útil que por regla general proporcionan.

Sólo recientemente y de un modo gradual ha ido haciéndose claro que un niño autista puede a veces, quizá en los momentos críticos de su vida, responder con presteza a un requerimiento, mejor aún si es hecho por sus padres, para "ayudar a otros niños que son incluso más desgraciados que él mismo". o a personas o animales enfermos, y que proporcionar esta ayuda activa puede tener un efecto sorprendentemente beneficioso sobre el propio niño.

· Los animales como coterapeutas . En primer lugar relataremos las experiencias con poneys de Royds en Inglaterra (1.978). La Sociedad Nacional para Niños Disminuidos Mentales está especializada en utilizar la monta a caballo como medio de liberar a niños con muy diversos trastornos emocionales, entre ellos autistas, haciendo que monten en poneys (con una cuidadosa supervisión). Los datos obtenidos en tres escuelas diferentes con un total de 86 niños, muestran que después de una regular monta de poneys (que incluye un breve paseo con alguien que le ayude a su lado, desmontarle, hacerle que acaricie el caballo y le dé una palmada diciéndole "gracias"), el 73-75 % de los niños, cuya conducta general fue valorada como "muy pobre" al principio (y se trata de un eufemismo para referirse al nivel inferior), mejoró hasta tal punto que cabía plantear su vida fuera de una institución. La mejoría más clara afectaba a la confianza en sí mismos, a la sociabilidad, al habla y al alivio de la tensión, haciéndose el niño más relajado y satisfecho. Se registran casos de niños que pronuncian su primera palabra desde la silla de montar...

El niño y el animal interaccionan. Incluso los caballos con bastante más temperamento y de difícil manejo (y por supuesto los que suelen tener una actitud amistosa), responden a los niños que tienen problemas graves con una "responsable" actitud en extremo amistosa, sintiendo con claridad que "se trata de alguien que no me va a dominar, sino que necesita mi ayuda". Nuestra propia interpretación es que el caballo percibe los más leves signos de inseguridad que emite el niño, los cuales le hacen responder como si fuera un potrillo. Pero tan pronto como un caballo empieza a dar muestras de irritación y de falta de colaboración con un niño, los profesores de esta Sociedad lo consideran como el primer síntoma de mejora del niño, cosa que presumiblemente se manifiesta por una conducta algo menos independiente y un poco más dominante.

S. Corson informa sobre sus experiencias con "psicoterapias apoyadas en animales

domésticos" (PAD) en un Hospital de Washington. El Proyecto comenzó porque el ladrido de los perros que se mantenía (para diferentes fines) en una perrera anexa al hospital, hizo que algunos de los pacientes, sobre todo adolescentes (muchos de los cuales no habían establecido nunca comunicación alguna), rompieran su silencio autoimpuesto y comenzaran a preguntar si podrían jugar con los perros u ocuparse de ellos. En el trabajo que surgió aquí, "los perros fueron presentados a los pacientes, ya en la perrera ("la sala de los perros") o en la sala de los pacientes, o junto a la cama de los pacientes...". Esto no se hizo en tanto el paciente no expresara su deseo de que le permitieran cuidar un perro, y tras permitirle que escogiera qué perro. Más tarde la cosa se extendió a otros animales. Los pacientes del PAD eran, todos ellos, retraídos, introvertidos y nada comunicativos, algunos de ellos casi mudos y con una postración en cama de carácter psicológico. Carecían de propia estimación y mostraban una inseguridad y dependencia infantiles... La asociación del perro a un paciente produjo de modo gradual en este un sentido de respeto por sí mismo, independencia y responsabilidad... Al principio la cosa se limitaba a la relación con su perro... (pero) ... dejó de ser un círculo cerrado... Por el contrario, el perro comenzó a servir como catalizador de los vínculos de socialización en la sala de pacientes... y resultó carente de todo fundamento el miedo inicial ante el peligro de que la vinculación animal pudiera excluir la socialización con los compañeros humanos.

La "coterapia" con animales queda reflejada en nuestro país en las experiencias llevadas a cabo con delfines (delfinterapia), tanto en Tarragona como en Castellón.

Estos trabajos usando a los delfines como terapeutas o medio para que la comunicación con los alumnos autistas se facilitara empezaron en 1.992 y son fruto de una gran polémica en la actualidad. Benson Schaeffer, el gran especialista en comunicación no verbal (CNV) ponía en duda su eficacia en las jornadas del VI Congreso Nacional de Autismo (Salamanca, octubre de 1.993), emplazando a dichos centros a que expusieran científicamente tanto su metodología como los resultados de la terapia.

Nuestra propuesta de "coterapia", aunque se englobaría en el punto 1 (niños u otros alumnos como terapeutas) aporta la novedad esencial que es el mismo trabajo de la alumna el que va a suponer tanto una ayuda para sí misma como para los demás (autoayuda y heteroayuda).

Objetivos y contenidos:

Los contenidos que plantea el Equipo Educativo para llevar adelante la experiencia son:

· Adaptación Curricular Individualizada (ACI):

Autonomía personal, Educación artística, Logicomatemáticas, Lenguaje- Comunicación, Conocimiento del Medio, Formación Pre- Laboral y Educación Física

· Programa de modificación de la Conducta (PMC):

· Establecimiento de la Línea Base:

- Registro de Conductas.

Los Registros de Conductas utilizados fueron:

a) Observación asistemática de conductas manifiestas por la alumna durante la jornada

escolar, con la finalidad de detectar los comportamientos obsesivo-compulsivos.

b) Observación sistemática, con el propósito de delimitar objetivamente, conceptualizar, clasificar y codificar las conductas que a priori se debían extinguir, tanto por su frecuencia, duración e intensidad, como por ser las más desadaptativas.

Se planificaron situaciones estructuradas para conseguir un control de la conducta en cuanto a los antecedentes (estímulos que la provocan) y consecuentes (reforzadores que la mantienen).

Los registros de conducta se realizan en función de los objetivos de las siguientes Áreas implícitos en el diseño curricular base (DCB).

CONOCIMIENTO DEL MEDIO.

1. "LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES".

Objetivo: "Conocer y actuar en función de pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia en la escuela: hacer uso correcto de las dependencias".

TRAYECTO AUTOBUSCLASE. 10'00 horas.

CONDUCTAS NEGATIVAS:

- Escaparse del Centro nada más bajar del autobús escolar;
- Dirigirse de forma obsesivo-compulsiva a introducir la mano en los bolsos y bolsillos de los adultos;
- Escaparse en el vestíbulo hacia el mostrador de Conserjería para "asaltarlo" cogiendo la caja de las monedas.

EN LA CLASE 10'15 horas.

CONDUCTAS NEGATIVAS:

- Abrir el armario de la clase donde están los bolsos de la Profesora y Educadora para coger el dinero;
- Tirar el mobiliario al suelo;
- Romper juegos didácticos.

EN EL PATIO 1 1'30 horas:

- Subirse al tejado;
- Saltar la valla del Colegio.

EN EL COMEDOR 13'00 horas (AUTONOMIA PERSONAL).

DE LA CLASE AL VESTIBULO 16'15 horas.

CONDUCTA NEGATIVA:

- La misma que en el punto trayecto autobús/clase.

DEL VESTIBULO AL AUTOBUS.16'30 horas.

CONDUCTA NEGATIVA:

las mismas que a las 10'00 horas.

2:"EL CUERPO HUMANO".

Objetivo: "Controlar su comportamiento en sus manifestaciones más llamativas (rabieta, autoagresiones..

CONDUCTAS NEGATIVAS:

- Autolesionarse en la cabeza por golpearse contra superficies duras;
- Tirar el mobiliario de la clase.

AUTONOMIA PERSONAL.

1:"EL CUIDADO DE UNO MISMO".

CONDUCTAS NEGATIVAS:

- Desnudarse;
- Romperse la ropa.

OBJETIVO: "Adquirir hábitos y modales correctos en la mesa".

CONDUCTAS NEGATIVAS:

- Levantarse de la mesa para ir directamente hacia el Personal de Comedor llamando su atención mediante el gesto de las dos manos "dame dinero" (índice derecho golpeando palma izquierda);
- Levantarse de la silla y meter la mano en los bolsillos del personal para intentar "sacar" el dinero.

2. FASE EXPERIMENTAL-TRATAMIENTO. OBJETIVOS A LOGRAR.

1ª FASE: Supuso la aplicación de técnicas específicas para conseguir la supresión de las conductas desadaptativas anteriormente citadas.

2ª FASE: Una vez lograda la supresión total de respuesta o conducta, es evidente que si no se ha llevado a cabo un entrenamiento en el que se haya ofrecido una respuesta alternativa, la alumna vuelve, después de un periodo más o menos largo, a recuperar la conducta que ha sido extinguida. Por consiguiente, la COTERAPIA integra la mayor parte de las conductas alternativas positivas-adaptativas (ver punto 1).

Conductas-Actividades de COTERAPIA:

bajar del autobús cuando llega la Profesora Vio Educadora y esperar sin moverse a que baje su compañera;

- Coger el bolso de la Profesora y Educadora, colgárselo al hombro, coger de la mano a una compañera, dirigirse hacia el vestíbulo a cierta distancia de la Profesora/Educadora, caminando tras ellas;
- Recoger en el vestíbulo a la compañera que va en silla de ruedas y conducirla a la clase a cierta distancia de la Profesora/Educadora:

EN LA CLASE : guardar el bolso de la Profesora/Educadora en el armario de la clase (por supuesto sin abrirlos ni "sacar" monedas);

- Quitar la mochila y la chaqueta de cada uno de los compañeros menos válidos-colocarlos en la percha correspondiente-indicar a cada uno donde deben sentarse para el almuerzo, y repartir los utensilios de comida;
- Abrir el armario y coger el bolso de la Profesora/Educadora para sacar exclusivamente aquello que se le ordena (llaves, pañuelos...);
- Acompañar al lavabo a cada uno de los compañeros junto a la Profesora y/o Educadora) y ayudarles en las tareas de vestido/desvestido;

PATIO:

en el momento de salir al recreo, coger la silla de ruedas de su compañera PCI y conducirla directamente al patio;

- En otras ocasiones cogerá de la mano a dos de sus compañeros de aula y la Profesora o la Educadora conducirán la silla de ruedas;
- Poner correctamente el babero a cada uno de los compañeros menos válidos;

HORA DE COMER:

- Servir el primer plato del menú; cortar, desmenuzar el segundo plato.
- Hacer lo mismo con el postre.
- Quitarles el babero cuando acaban de comer;

acompañar al lavabo a los compañeros junto con Profesora o Educadora y ayudarles en las tareas de vestido/desvestido.

TRAYECTO DE LA CLASE AL AUTOBUS:

- Peinar a cada uno de los compañeros;
- Ponerles la chaqueta y la mochila;
- Coger el bolso de la Profesora y la Educadora, colgárselos, llevar de la mano a la compañera de autobús y a cierta distancia de los adultos dirigirse al autobús sin detenerse durante el trayecto; subir a la compañera; entregar a la Profesora y Educadora sus bolsos, libros o paquetes, subir de forma correcta y sentarse en el lugar correspondiente.

EVALUACION Y SEGUIMIENTO.

En este punto se unifica la evaluación del PMC (PROGRAMA DE MODIFICACION DE CONDUCTA) junto con la evaluación del ACI (ADAPTACION CURRICULAR INDIVIDUALIZADA), puesto que tal y como anteriormente se ha determinado, las conductas incluidas en el PMC han sido seleccionadas de los objetivos del DCB (DISEÑO CURRICULAR BASE) propio del Colegio.

Por razones más que obvias y centrándonos en el nivel educativo donde se actúa, no se debe esperar hasta el final de un tratamiento o Programa para evaluar los resultados. La evaluación continua es la única manera de detectar de inmediato los errores que hayan podido someterse en el PMC o aquellos defectos relacionados con una aplicación defectuosa de este último.

La comparación entre los resultados efectivos y los postulados en un principio nos van informando acerca de la adecuación del plan durante su mismo transcurso y, consiguientemente, revisar el Diseño cuando no se logran los resultados previstos.

El Equipo aplicó las técnicas de observación más adecuadas y desarrolladas por los especialistas en Autismo Infantil: observación estructurado; observación específica y observación discreta.

Metodología:

La metodología utilizada en un primer momento del programa se limitó a la aplicación de técnicas habituales y específicas de supresión de conductas negativas. No obstante, para conseguir la adquisición de las conductas alternativas que forman la coterapia se utilizaron procedimientos centrados en el aprendizaje vicario dado que este tipo de aprendizaje es clave explicativa de los procesos de interacción social, y cuya suma total lo componen los llamados procesos de socialización.

La técnica observacional utilizada fue el modelado participativo con reproducción forzada. Este procedimiento se supone por ir presentando subunidades de conducta modelada, siguiendo a cada una de ellas la invitación a la alumna para que desarrolle la pauta modelada, reforzando la reproducción correcta. De esta forma se consiguió la implantación de pautas de conducta cada vez más complejas.

Conjuntamente se utilizó un entrenamiento de recompensa orientado del mismo modo a la adquisición y establecimiento de conductas nuevas adaptativas.

Organización:

Para llevar a cabo este Programa se consideraron los siguientes elementos

organizativos:

· Humanos: Profesora, Educadora, Conserjes

Profesor responsable de los Talleres de Granja y Floricultura.

· Espaciales: zona de autobuses, vestíbulo central, aula-clase, patio, cuarto de baño, talleres

Temporalización:

La temporalidad del Programa queda distribuida de la siguiente forma:

- Cinco días consecutivos dedicados a la OBSERVACION ASISTEMATICA de la conducta, a lo largo de toda la jornada escolar;
- Diez días destinados a la OBSERVACION SISTEMATICA de la conducta, centrando dicha observación en los espacios anteriormente citados (patio, aula ...);
- Seis semanas para la aplicación sistemática del Programa y la Evaluación-Seguimiento (estudio de los datos de los Registros como forma de desarrollar el concepto de Evaluación Continua-Formativa).

Materiales:

Los materiales que a continuación se enumeran responden a dos niveles: programa de modificación de la conducta y adaptación curricular:

- Refuerzos sociales (amplio espectro);
- Recompensas materiales motivadoras;
- Bicicleta;
- Bolsos;
- Repertorios de monedas;
- Monederos;
- (Clase): mobiliario chaquetas; juegos...
- (Vestíbulo): silla de ruedas...
- (Comedor): platos, cubiertos...
- (Cuarto de baño): toallas; productos de higiene...

Valoración Final:

Esta no puede ser más positiva, y a varios niveles. De los registros diarios y mediante la Evaluación Continua hemos denotado una transformación completa en nuestra alumna: su nivel comunicativo se ha visto incrementado; su grado maníaco, obsesivo y compulsivo ha desaparecido casi por completo, y las conductas , por desgracia, más llamativas y perturbadoras se han anulado (romperse la ropa; meter la mano en los bolsillos; escaparse).

Al no dedicar tanto tiempo a conductas negativas, ahora es capaz de ser una eficiente colaboradora en la clase y participar en los Talleres de Granja y Floricultura del Colegio: plantar bulbos; regarlos; llenar =asa tolvas de comida; recoger huevos...

El Equipo Educativo de la,3 Unidades de Niños Autistas quiere dar a conocer este trabajo con un grupo de niños tan especiales, y de los cuales tan escasa bibliografía práctica existe en el mercado. Y animar a los profesionales para que trabajen en equipo y no decaigan ante la problemática tan diversa que presentan los alumnos y las alumnas autistas. Con el trabajo de COTERAPIA hemos desarrollado aspectos humanos en una niña, que hasta ahora eran impensables.

· Tercera experiencia:

La práctica educativa en las aulas de educación especial.

La experiencia educativa que queremos compartir se desarrolla en un aula específica de educación especial, en la que se escolarizan preferentemente alumnos con trastornos del espectro autista. Está ubicada en un centro ordinario, y en ella trabajamos tres personas: una monitora de Educación Especial, una profesora de Audición y Lenguaje y la tutora del grupo, profesora especialista en Educación Especial. También participa en esta experiencia, de forma muy directa, la psicóloga del Equipo de Orientación Educativa de la zona, experta en la atención a este tipo de alumnado.

Desde el inicio del trabajo tuvimos muy claro que la coordinación debía marcar nuestra línea de actuación, con la finalidad de dar sentido no sólo a nuestro trabajo sino al de los alumnos, haciéndose imprescindible mantener un constante feed-back con los padres (fuente imprescindible de información).

El principal reto que se plantea a la hora de trabajar por primera vez con alumnos con Trastorno del Espectro Autista es saber a qué nos enfrentamos, cómo, dónde y con qué vamos a trabajar, tanto si es en un aula específica, en un aula de audición y lenguaje o en un aula ordinaria de integración.

Nuestra primera necesidad era tener una base teórica sólida para poder hacer frente a la nueva realidad educativa y confrontar los datos teóricos con nuestra propia observación en la práctica docente, lo cual nos llevó a una conclusión muy directa: la actuación del profesor/a con alumnos con Trastornos del Espectro Autista debe venir determinada, más que en ninguna otra deficiencia, por una profunda fundamentación teórica.

Tras conocer los rasgos esenciales del espectro y observar de forma directa la actuación a nuestros alumnos comenzamos a analizar su comportamiento y su conducta desde una perspectiva y lógica autista.

Nuestra actuación, como en cualquier situación educativa, implica partir de las características y habilidades de los niños a los cuales va dirigido nuestro trabajo, conociendo qué pueden hacer y qué deben aprender ya que, todo esto, marcará la forma de organización y estructuración de la clase.

La orientadora del equipo de orientación educativa nos animaba a trabajar el modelo TEACCH, porque éste tiene como característica esencial una educación estructurada, que aprovecha las capacidades visoespaciales, las cuales éstos alumnos tienen preservadas, permitiéndoles procesar mejor la información visual que la auditiva y ofreciendo la ventaja de ser autónomo no sólo en la realización de tareas sino en el cambio de una tarea a otra.

Por todo ello, nuestra aula está insertada en un contexto espacial y temporal muy concreto, basado en este programa TEACCH con influencias del modelo PEANA, y, sobre todo, en las ideas de Ángel Rivière (en cuanto a la lógica de las personas con autismo, el sentido de la vida y en sus principios regulativos de la terapia), así como en el uso de agendas con las recomendaciones e imprescindible análisis de Rosa Ventoso (psicóloga del centro Leo Kanner de Madrid), introduciendo y adaptando en nuestro entorno Teacch muchas de sus estrategias. Éstas nos aportan una mayor flexibilidad en el contexto en que

trabajamos al incluir muchos imprevistos y darle a los alumnos la oportunidad de poder anticipar y aceptar hechos que se salen de la rutina.

Estructuración espacial del aula de T.G.D.

El aula se encuentra estructurada de tal forma que transmite información sobre las actividades que se realizan en cada zona/área. Para ello, se utilizan diferentes objetos (biombos, paneles, cortinas...) que delimitan diferentes espacios, de tal forma que, al entrar, se visualizan los distintos rincones de trabajo. El niño se mueve entre pasillos y sólo cuando debe trabajar en un determinado rincón encuentra la información y material específicos para la actividad que va a realizar.

Los biombos, paneles... que delimitan los espacios tienen colgado un pictograma en el que se indica el lugar y actividad que se va a realizar. Las indicaciones son claras y específicas. Existen dos tipos de zonas bien diferenciadas según el agrupamiento necesario para la realización de las actividades: en grupo o individual.

Zona de grupo

1.- Rincón de charla y descanso

Está formado por los pupitres de los alumnos, dispuestos en forma de U, y una sillamgiratoria en el centro que ocupa la profesora. Las mesas y sillas de los niños tienen su nombre escrito y el color que los identifica a cada uno.

La primera actividad que se realiza en este rincón es la de SALUDAR. Posteriormente, pasamos a la actividad MIRAR y HABLAR, que consiste en situar al niño en el día de la semana, la fecha en curso, días anterior y posterior y las actividades concretas de ese día.

Después del recreo, este rincón se vuelve a usar, para la actividad de DESCANSAR. Con ello, se pretende que los niños se relajen después de los juegos del patio.

Antes de terminar la jornada escolar, nos volvemos a reunir todos en este rincón para recordar lo que se ha hecho durante el día y despedirnos.

Además de estas actividades, también se realizan todas aquellas que sean grupales (PINTAR, RECORTAR, RASGAR, CONTAR CUENTOS...) y se parte de este rincón para cualquier salida al exterior, siendo el primer lugar que visitan al volver para que tomen conciencia del lugar donde se encuentran.

2. Rincón de juegos

En esta zona, tenemos varias estanterías con juguetes. Se usa tanto para realizar juegos dirigidos con los alumnos como para que el niño pueda hacer lo que quiera (tiempo libre). Se conoce como JUGAR.

3. Rincón de cocina

En la cocina se realizan las actividades HACER MENÚ, PONER MESA, COCINAR y DESAYUNAR. Más tarde, los niños deberán recoger la mesa y limpiar los enseres, lo que conocemos como LIMPIAR MESA, FREGAR PLATOS y SECAR CUBIERTOS.

4. Rincón de aseo

En el cuarto de baño, los niños realizan las siguientes actividades: HACER PIPÍ, HACER CACA, LAVAR MANOS, CEPILLAR DIENTES, ¿QUÉ ME PONGO?...Todas ellas relacionadas con el cuidado y la higiene personal.

Zonas de Trabajo Individual

1.- Rincón de aprender

Lo identificamos como APRENDER, está delimitado por estantes que lo aíslan del resto de la clase evitando cualquier tipo de distracción. Consta de una mesa y de dos sillas, de forma que se puede trabajar frente a frente con el niño. Su función principal es presentar los contenidos nuevos. Todo lo que aprende el niño (cocina, aseo, lectura...) se inicia en este rincón y sólo cuando es capaz de realizarlo de forma autónoma o con poca ayuda se traslada al rincón de trabajo correspondiente.

2. Rincón de trabajo individual

La zona se conoce como TRABAJAR y el objetivo principal es realizar de forma autónoma todo lo que hemos trabajado anteriormente en el rincón de aprender.

Cada alumno tiene en este rincón su silla y su mesa, cada silla está identificada con el nombre y el color del alumno, con la finalidad de evitar distracciones innecesarias las mesas están separadas entre sí por estanterías, tanto a la izquierda como a la derecha formando cabinas individuales. Además de servir para aislar al alumno, la función de las estanterías es la propia, es decir, colocar las cajas en las que se encuentra el material que el alumno usará para cada actividad programada para ese día. Las mesas disponen de un velcro donde pegamos los códigos de trabajo, a la izquierda colocamos los trabajos no realizados y a la derecha los ya acabados, que le marcan el orden a seguir para realizar el trabajo.

3. Rincón de trabajo con el ordenador

El rincón se identifica con la palabra ORDENADOR. En él disponemos de dos ordenadores, puede ser utilizado por dos alumnos a la vez y los propósitos de su uso son tanto de aprendizaje como de ocio.

4. Rincón de trabajo con puzzles

Está formado por una mesa y una silla que están delimitadas por una estantería en la que se colocan los puzzles. Cada alumno conoce lo que debe hacer porque están colocados en un hueco marcado con el nombre del niño. Lo conocemos como HACER PUZZLE.

5. Rincón para trabajar la lectura

Este rincón, conocido como QUIERO LEER, puede usarse de forma independiente en cortos períodos de tiempo o con la presencia de la maestra para potenciar la lectura oral en general.

Dependencias del centro de uso general

Todos los espacios comunes del centro están identificados con un pictograma que identifica la dependencia con la actividad que en ella se realiza.

1. Aula de audición y lenguaje

Al igual que otros alumnos del centro con diferentes patologías, en este aula reciben el tratamiento logopédico adaptado a las necesidades educativas especiales que cada uno presenta en este área. La llamamos LOGOPEDIA

2. Aula ordinaria

Los alumnos que pueden integrarse en un aula ordinaria a tiempo parcial van acompañados por la maestra de educación especial o la monitora del aula. La conocemos como INTEGRACIÓN

3. Sala de vídeo

A esta sala, acudimos todos los jueves a ver el vídeo que para esa semana tenemos programado, la reconocemos como VER TELE.

4. Patio

Lo comparten nuestros alumnos con el resto de compañeros del centro a la hora el RECREO y también en determinadas sesiones del ámbito del conocimiento corporal, en este caso se convierte en el pictograma de HACER GIMNASIA.

Estructuración temporal del aula de T.G.D

A los alumnos con TEA les cuesta mucho prever acontecimientos del futuro en base a experiencias y hechos del pasado. Esta dificultad provoca en el niño muchas de sus conductas inapropiadas: malestar, ansiedad, inestabilidad...El no saber qué va a ocurrir, qué va a hacer, dónde tiene que ir...hace que no tengan sentido sus acciones ni las de los demás (Rivière).

Tan importante es estructurar el espacio de forma física como el tiempo, ofreciéndole así la posibilidad de moverse en ese espacio estructurado de forma independiente y dándole respuesta al dónde voy a estar, qué voy a hacer, cuándo voy a empezar, qué tengo que hacer después... Marcaremos una rutina y después la aprovecharemos para realizar cambios. Otra finalidad de la estructuración es ayudar al alumno a autorregularse ante actividades que le resultan o no agradables. Para la estructuración temporal usaremos las siguientes herramientas:

1. Identificación del día de la semana

Asignamos a cada día de la semana un dibujo y un color concreto y, a su vez, marcamos ese día realizando siempre una actividad específica. Esta actividad no varía en todo el curso escolar y se realiza siempre a la misma hora, la finalidad es anticipar a alumnos la actividad que harán más tarde. Por ejemplo, los lunes hacen trabajos manuales; los martes contamos cuentos; los miércoles salimos al exterior con una actividad extraescolar programada; los jueves vemos el vídeo y los viernes hacemos ejercicio físico.

2. Agendas de trabajo individuales

Gracias a ellas se le indica a cada alumno, de forma individual, la secuencia ordenada de tareas que debe realizar a lo largo de la jornada. La agenda la componen una serie de pictogramas u ordenes básicas (dependiendo del nivel curricular de cada alumno)

que especifican las actividades y tareas a realizar.

Cada vez que se finaliza una actividad, el alumno marca ésta con la señal acordada (en nuestro caso, un círculo de color amarillo debajo del pictograma correspondiente) recibiendo visualmente la información necesaria para realizar la siguiente tarea.

Los horarios de cada uno de los alumnos están colocados de forma horizontal en un panel. Cada horario está marcado con el nombre y el color del alumno al que corresponde.

La referencia principal del niño, a lo largo de la jornada, es esta zona llamada zona de transición en el método Teacch.

3. Tiempo de realización de las tareas

La duración de algunas actividades dependen del ritmo de trabajo del alumno ya que éstas por sí mismas indican su finalización (cuando se termina el puzzle, se ha acabado la tarea), mientras que en otras, debemos decidir la duración (jugar, trabajar con el ordenador,...).

Para indicar al alumno que el tiempo de esa tarea ha finalizado se le entrega una tarjeta con su nombre, éste debe colocarla en un sobre situado al inicio de su agenda personal en el panel-horario, marcar la tarea que acaba de realizar con el círculo amarillo (que indica que ha finalizado) y a continuación visualizará los pictogramas de la siguiente actividad.

4. Calendario mensual

Otra forma de estructurar el tiempo y de anticipar los acontecimientos importantes que van a suceder es trabajando los calendarios mensuales. En ellos, se encuentran reflejados, con pictogramas, las actividades, los acontecimientos y las fechas señaladas que no están contempladas en las rutinas diarias de clase, como el Día del Padre, el Carnaval, la visita de alguien a la clase... además de los períodos vacacionales que rompen la rutina escolar. Estos calendarios son elaborados al comienzo de cada mes, con ayuda de los propios alumnos.

5. Estructuración del tiempo en el rincón de trabajo

El alumno va a encontrar en su mesa la relación de códigos que le indican el número y el orden de las tareas que tiene que realizar a lo largo del día. Cada código corresponde a una bandeja de trabajo marcada con el mismo color que permite identificarlo.

Se trata de una guía visual que ofrece la información de qué hay que hacer, en qué orden y, por supuesto, cuándo ha finalizado el tiempo de trabajo. Para ello, se organiza de forma secuencial de izquierda a derecha. Cada vez que acaba una tarea, el alumno retira el código de la mesa y lo pega en el velcro de la bandeja con el par correspondiente, colocando esta bandeja acabada en la parte derecha de su cabina de trabajo.

Cuando el niño ya ha terminado todo el trabajo y no quedan códigos en la mesa, pasará la mano por el velcro ya vacío de izquierda a derecha y deberá decir verbalmente que ha terminado.

Estrategias Metodológicas

Hemos ofrecido al alumno un ambiente estructurado, tanto en el espacio como en el tiempo, pero esta enseñanza estructurada necesita una serie de estrategias educativas que tengan en cuenta la realidad del mundo autista y que traten de forma directa las necesidades educativas especiales de estos niños, siendo fundamental a la hora de seguir estas estrategias el empleo de unos recursos y un material adecuado y adaptado a su estilo de aprendizaje, que den respuesta no sólo al cómo lo hago sino a con qué lo hago.

Las estrategias metodológicas son las siguientes:

- La coordinación con los padres y madres debe de ser estrecha, casi diaria ya que la información que recibimos de ellos es la más valiosa. Para ello, utilizamos un cuaderno de anotaciones donde por parte de los padres como por parte nuestra comentamos cualquier incidencia o cambios que sean a tener en cuenta, así como cualquier duda que pueda surgir ante una situación, una conducta nueva, una estereotipia nueva... Este cuaderno es enviado con los alumnos, en sus mochilas, y debe ser revisado diariamente.
- Se debe de partir de algo ya aprendido y conocido por el alumno para que éste lo utilice como base para los nuevos logros a conseguir (aprendizaje significativo).
- Debemos asegurarnos de que nuestros alumnos poseen, en un principio, las estrategias y conductas adecuadas para poder iniciar y participar de la forma más activa posible en el proceso de enseñanza/aprendizaje al que se enfrentan, ayudándoles a autorregularse y comunicarse con el medio que les rodea dependiendo estos requisitos de su entorno y necesidades: sentarse, mantener la mirada unos segundos como mínimo, señalar, coger.... Estos objetivos no se deben trabajar como objetivos puntuales, sino que deben de entrar a formar parte de en nuestra intervención educativa, en cualquier meta u objetivo que queramos conseguir con nuestros alumnos.
- Cualquier objetivo evitando planteamientos abstractos que no puedan asumir o perdernos en el currículo académico ordinario. El carácter funcional de los objetivos es nuestra principal premisa.
- Realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma motivadora, basándonos en los gustos e intereses personales del niño, intercalando actividades agradables con las más costosas.
- Utilizar la clasificación y el emparejamiento como punto fundamental en nuestro sistema de trabajo.
- Evitar el aprendizaje por ensayo / error.
- Moldeado de la conducta.
- Empleo de rutinas que puedan ser modificadas posteriormente.
- Refuerzo positivo (verbal y físico) y negativo, siempre que esa necesario.

- Uso de gestos para comunicarse siempre que sea necesario.
- Uso preferente de la modalidad visual, siendo la información clara, escueta y sin adornos utilizando materiales pictográficos y analógicos aprovechando sus habilidades viso-espaciales.
- Uso de un lenguaje verbal conciso, con frases cortas y claras.
- Analizar gestos, conductas e intentos de comunicación espontáneos de nuestros alumnos haciendo uso de ellos, no sólo en futuros objetivos sino introduciéndolos en nuestra actuación.
- Evitar estímulos innecesarios (visuales, verbales...), que confunden al niño, que centran su atención en lo irrelevante.
- Fomentar la enseñanza en entornos naturales.
- Ofrecerle al niño sólo y exclusivamente la ayuda mínima necesaria para que sea capaz de resolver cualquier situación en la que se encuentre, teniendo en cuenta no sólo la ayuda que se le da sino el momento en que se inicia esa ayuda, dándole a cada niño el tiempo necesario para que procese la información recibida y dé la respuesta aprendida (espera estructurada)

Los materiales empleados en el trabajo con alumnos con TEA deben permitirnos abordar todos los ámbitos de trabajo haciendo hincapié en aquellas capacidades que están preservadas. Para ello:

- Se aprovechan principalmente las capacidades viso-espaciales, dando únicamente la información relevante para la realización de esa actividad, huyendo de cualquier adorno innecesario.
- El material propuesto para cada actividad debe reducir al mínimo la posibilidad de error, ya que el aprendizaje por “ensayo - error” no funciona con estos alumnos.
- A través de las estrategias de clasificación y de emparejamiento, se puede enseñar de forma visual cualquier contenido conceptual y/o procedimental.
- El uso de los pictogramas y palabras en los paneles, que cada alumno tiene en su mesa de trabajo, nos proporciona la posibilidad de dar instrucciones concretas de forma visual que ayuden a la ejecución de la tarea. Todos estos aspectos determinan las características que deben cumplir los materiales:
- Que pueda retirarse la ayuda, que se puedan utilizar sin el apoyo inicial con la finalidad de que avancen de forma independiente. Es decir, el material debe tener un carácter flexible y ayudar al alumno no sólo a conseguir el objetivo planteado sino también el deseado (por ejemplo: clasificar los colores implica a su vez la posibilidad de aprender el nombre de los

colores).

- Manipulativos, que permitan su adaptación según el desarrollo psicomotriz del alumno: abrir, guardar y tapar cajas, bolsas, recipientes... (del tamaño más grande al más pequeño)
- Que ofrezcan información visual, indicando el propio material lo que se debe hacer con él, en qué orden y cuando finaliza la tarea. Así, potenciamos el trabajo individual e independiente del alumno.
- Que el soporte físico común sea el uso de velcro, dándonos la posibilidad de que el niño manipule el trabajo de forma independiente quedando constancia del resultado del trabajo, dándole inmovilidad en ese momento y ofreciendo la oportunidad de poder reutilizar esa misma tarea introduciendo nuevos elementos. Otra ventaja es que aunque el niño presente estereotipias o movimientos incontrolados que puedan disolver o deshacer el trabajo, con el soporte del velcro quedan sujetos e inamovibles.

Siempre que cumplan los requisitos mencionados, podemos usar cualquier tipo de material y, en su defecto, elaborarlos o adaptarlos.

Ésta es una pequeña muestra de los materiales que usamos, cómo se elaboran y su utilización:

1. El alumno debe guardar los objetos de un mismo color en el recipiente transparente correspondiente. Como ayuda, señalamos el color tanto en la tapa del recipiente como en el fondo de éste. Una vez acabada esta tarea, el alumno debe colocar el letrero con el nombre del color encima de la tapa. Además, el recipiente tiene escrito en la parte inferior el nombre el color permitiendo servir de ayuda en la colocación de los nombres.
2. Introducir ceras de colores en vasos de plástico de su mismo color. Una vez acabada esta tarea, el alumno deberá colocar el letrero con el nombre del color. Al igual que en el anterior ejercicio, la ayuda está colocada debajo del vaso, pero esta vez el niño recibe la ayuda al iniciar la tarea puesto que al no tener tapa los colores se caerían.
3. Guardar coches de juguetes en bolsas transparentes marcadas con la foto del coche de un determinado color. En los coches, varía la tonalidad del color y el modelo.
4. Meter cubiertos de plástico en bolsas transparentes marcadas con un modelo de cubierto, el objetivo es trabajar la clasificación de materiales sencillos y familiares, del entorno.
5. Introducir globos de diferentes colores en las bolsas de plástico marcadas por un modelo. Asociar el nombre del color con su letrero. Este nombre viene escrito en la parte trasera de la bolsa como ayuda.
6. Asociar cada color con su nombre escrito utilizando primero la plantilla que le ayuda a emparejar nombre con color hasta conseguir emparejar sin ella. Para el emparejamiento, usamos una pinza del color correspondiente.
7. Emparejar el número con su grafía siguiendo una plantilla. Para ello, nos ayudamos de

una pinza. Más tarde, eliminaremos la ayuda de la plantilla.

8. Ensartar cubos en un hilo según la cantidad que indica el número colocado al final de cada hilo. Como ayuda, cada número tiene un código de color detrás que indica en que hilo tiene que ir cada cubo, determinando así la cantidad. Cada cubo tiene un número, que indica el orden en que deben introducirse en el hilo (hasta el 4).

9. Poner el número de pinzas indicadas en cada cartón, con la grafía del número y las plantillas de colores. Para ello, cada número tiene su color (el color asignado nunca varía). Además, se debe colocar en cada cartón el número correspondiente.

10. Asociar cada vocal o consonante con su grafía correspondiente. Se introduce en una funda de plástico una plantilla en la que están representadas las vocales en mayúsculas. Colocamos trozos de velcro encima de la funda, en el lugar en que están situadas las vocales de la plantilla. La tarea consiste en que el alumno asocie las vocales. Es necesario tener diferentes plantillas en las que varíe la colocación de las vocales para evitar la memorización del ejercicio.

11. Rodear la vocal o consonante indicada. Para ello, se realiza una plantilla con todas las vocales mezcladas y la introducimos dentro de la funda de plástico. Encima de ésta, se sitúa un trozo de velcro en el que se fija la vocal que queremos trabajar. El alumno debe rodear, con un rotulador no permanente, la vocal que le damos de referencia.

12. Repasar la grafía de las letras. Se realiza una plantilla de cada una de las letras del alfabeto y se introduce en una funda de plástico. Se repasa sobre la funda con un rotulador no permanente que se borra fácilmente con la mano. Esta manera de repasar grafías es más fácil que hacerlo en el papel porque el desplazamiento del rotulador en el plástico es más sencillo.

13. Aprender el abecedario en mayúsculas y minúsculas (paso previo para ordenar palabras alfabéticamente). Usamos una plantilla como modelo que colocamos detrás del cartón que hemos plastificado para realizar la actividad.

14. Ordenar palabras alfabéticamente (esta actividad nos va a permitir buscar palabras en el diccionario posteriormente). Usamos la plantilla elaborada para la actividad con el abecedario en mayúsculas. El niño debe asociar y colocar cada palabra en el velcro situado debajo de la letra correspondiente.

15. Escribir palabras relacionándolas con su pictograma correspondiente. Plastificamos una carpeta y la dividimos en dos partes colocando en la parte izquierda el material a utilizar para realizar la actividad y en la parte derecha los medios para poder hacerlo (el velcro). Colocamos en el sobre de la parte izquierda la foto de un objeto y cuatro palabras escritas con cierta similitud ortográfica (PALA, PAPÁ, LUNA...). En la parte inferior, colocamos un velcro y fijamos las letras que componen la palabra desordenadas. Primero, el niño coloca la foto en su lugar y luego elige el nombre. Este letrero está plastificado y debe repasar la palabra con rotulador. Una vez repasada la palabra, la copiará en el espacio inferior delimitado con un recuadro. Posteriormente, el alumno debe elegir las

letras sueltas que necesita para formar la palabra que se está trabajando y de esta manera alternamos sistemas globales y analíticos de lectura y escritura.

Otra forma de trabajar este material es ofreciendo al alumno distintas fotos y un solo letrero que le sirva como guía para seleccionar la foto. Los pasos a seguir son los mismos que en la anterior actividad.

16. Iniciación a la numeración del uno al nueve de forma lineal. Se elabora una regleta con estos números y se plastifica, colocando un trozo de velcro encima de cada número. El alumno debe colocar el número en su lugar correspondiente, debemos tener especial cuidado en la colocación pues debe seguir el orden creciente y no lo realice de forma aleatoria .

17. Contar del uno al nueve usando la regleta del ejercicio anterior. Con la regleta completa, se le ofrece al niño una ficha con un determinado número de pictogramas y un recuadro para que escriba dentro el número de pictogramas que ha contado. Para ello, tendrá que relacionar los números móviles de la regleta con los del pictograma situándolos encima hasta tapar todos los dibujos. Para acabar, copiará en el recuadro el último número que haya colocado.

18. Nombres de números del 1 al 9. Usamos la regleta elaborada en el ejercicio 17 y le añadimos un velcro a las piezas de los números para poder fijar encima los letreros con los nombres escritos, también plastificados y con su correspondiente trozo de velcro. Esta regleta nos permite realizar dos actividades diferentes con un mismo fin: la de contar.

19. Aprender las tablas de multiplicar. Se realiza una plantilla de cada una de las tablas con alineación izquierda en el folio y se introduce en una funda de plástico en la que colocamos dos trozos de velcro en columna: uno encima de los factores y otro encima del producto o resultado. Hacemos una copia de la plantilla original y la cortamos ofreciendo al alumno por un lado, los factores y por otro el resultado para que el los coloque encima. Con los mismos materiales, podemos variar el ejercicio. Introducimos la plantilla en la funda de forma que el velcro quede en la parte derecha. El alumno realizará el emparejamiento teniendo como ayuda visual la plantilla en la parte izquierda. Esto supone una dificultad mayor que en el ejercicio anterior ya que el niño debe trasladar la información de izquierda a derecha. Retiramos la plantilla para que el niño vaya colocando los términos y sus resultados sin ayuda, usando posteriormente la plantilla como autocorrección.

20. Adaptación del libro “Fichas de lenguaje y lectura comprensiva 1” de Inés Bustos, Ed. CEPE. Hemos realizado dos archivadores con fichas adaptadas de este libro. Cada archivador tiene un sistema de trabajo diferente.

Primer archivador:

Para elaborarlo recortamos y plastificamos de forma independiente las ilustraciones de la página que vamos a adaptar. Después, escribimos en mayúsculas los enunciados correspondientes a cada dibujo y los plastificamos. Se puede presentar este material al alumno de dos formas distintas:

- a. Colocamos los dibujos en su velcro correspondiente y en un lateral de la funda de plástico las frases para que las asocie con su imagen.
- b. Mostramos las frases colocadas en el velcro oportuno y los dibujos sin colocar, el niño

debe emparejar los dibujos con la frase que los identifica.

Segundo archivador:

El segundo archivador tiene dos sistemas de trabajo diferentes:

a. Preparamos las imágenes introduciéndolas en una funda de plástico para poder escribir luego encima de ellas con un rotulador. A continuación, escribimos los enunciados del trabajo en mayúsculas y los plastificamos independientemente. Mostramos al niño dichos enunciados sujetos con velcro (para darle la posibilidad de irlos quitando según van realizando la tarea indicada en cada uno de ellos). El niño debe realizar con rotulador el trabajo que se le pide en las frases.

b. Plastificamos de forma independiente los dibujos de las fichas que vamos a adaptar y también escribimos en mayúsculas y plastificamos los textos correspondientes. Mostramos las frases colocadas en el velcro oportuno y los dibujos sin poner y, en este ejercicio, el niño debe emparejar los dibujos con la frase que los identifica.

21. Adaptación del libro “Maduración del lenguaje. Percepción y comprensión”. Nivel 4- 5 años de Rius Estrada. Se han seleccionado diversas fichas del libro mencionado en función del nivel madurativo del alumnado y han sido adaptadas al sistema de trabajo que nos marca el estilo de aprendizaje de los niños con T.E.A. El trabajo se realiza de dos formas diferentes:

a. En la primera ficha deben continuar una serie con tres elementos, colocando los objetos que falten hasta completar cada serie.

b. En las fichas restantes, se trabaja la percepción figura y fondo. Se han adaptado de dos formas diferentes, bien realizando las superposiciones hechas en material opaco (en la que parte del objeto queda oculto) o bien realizándolas en material transparente (que facilita la discriminación de las formas completas).

Un día en el aula especializada:

Como se ha explicado, el aula de educación especial escolariza alumnado con autismo.

Ahora una vez expuesto cómo funciona nuestra aula, sus distintos rincones, las estrategias educativas empleadas...queremos contar cómo es un día cualquiera de clase siguiendo la agenda de uno de nuestros alumnos.

Son las 9 de la mañana y el microbús acerca a los alumnos a la entrada del pequeño patio que da acceso al aula. Los alumnos entran acompañados por la monitora. Una vez que están en el pasillo, pasan por dos rincones: colgar mochilas y colgar abrigos.

Una vez realizada estas acciones, X espera en fila con los demás compañeros a la entrada de la clase. Yo me encuentro situada en la puerta de la clase, como si de una “barrera física” se tratara, e impido que ninguno entre en el aula hasta que cumplan el ritual de saludo. Es el primer contacto físico que se tiene con los niños, un beso y un abrazo son las claves para continuar nuestra rutina. Este primer contacto es muy importante para mí porque recibo información, antes de comenzar el trabajo en clase, sobre el estado en el que vienen, las posibles conductas desafiantes que presenten, cansancio o incluso si están enfermos, han tomado medicamentos??...

Ya dentro del aula, X pone el punto amarillo en el pictograma correspondiente, de

su agenda personal, de colgar mochilas y se prepara para realizar la actividad siguiente: saludar.

Para saludar, nos sentamos en nuestra zona de trabajo en grupo. Sus mesas están dispuestas en forma de U y yo me siento, en el centro, en una silla giratoria que me permite girarme y trabajar cara a cara. Cada alumno no sólo pasa lista y saluda a sus compañeros, sino también a los adultos que siempre serán conocidos por su implicación directa en la clase (monitora, orientadora, médico...) El panel de pasar lista va pasando de un alumno a otro, siendo el último en usarlo el encargado de colocarlo en la entrada de la clase. X ya ha pasado lista y ya conoce las personas que están ese día en clase, si faltase alguna de ellas también lo sabría, quedando reflejado el motivo de esa ausencia en el momento importante.

De nuevo, X vuelve a su agenda de trabajo, marca la actividad realizada y pasa a Mirar y hablar. Aquí, anticipamos y organizamos lo que ocurrirá en el día: qué día de la semana es, el tiempo que hace y recordamos la actividad puntual que corresponde a ese día. Todos los niños realizan esta actividad y a la misma vez pero con material diferente y adaptado a su nivel.

Este material está colocado de tal forma que le sea fácilmente accesible a el niño, está oculto detrás del panel en el que sólo aparece el pictograma, siguiendo una de las premisas metodológicas del método: “material que no se vaya a utilizar debe estar oculto para evitar distracciones y confusiones”.

De forma autónoma, X cogerá el material necesario y sólo quedará visible el resultado de la acción mirar y hablar de ese día, es decir, la fecha concreta y el tiempo atmosférico. Posteriormente deberá leerlo conmigo quedando el resultado expuesto todo el día, con lo que puede volver a consultarlo en caso de “despiste”.

X está nervioso pero se le ve contento. Todos, desde que han entrado en la clase, no paran de mirar el día de la semana y se miran ,debajo de los pantalones, sus bañadores. Saben que hoy toca pscinay el día saldrá bien, están motivados y harán sus tareas de forma rápida para llegar cuanto antes al polideportivo.

Muchas veces, tengo que interrumpir esta actividad, porque nuestro calendario mensual nos indica un acontecimiento extraordinario. Entonces, de nuevo hago uso de la pizarra dedicada al momento importante, sirviéndome de un rotulador rojo para explicar gráficamente a la vez que verbal y gestualmente qué cambios sufrirá nuestra rutina y en qué momento tendrá lugar con lo que los niños serán capaces de autorregular su conducta introduciendo el nuevo acontecimiento de ese día como una actividad más de clase.

A medida que van acabando, X y sus compañeros se acercan a sus agendas, para continuar con las actividades del día (no todas las agendas llevan las mismas secuencias de trabajo, éstas dependen de la capacidad del niño, del ritmo de trabajo, intereses personales,... pero aún así, procuro que parte de las actividades de rutina sean comunes y se realicen en un mismo tiempo. No se trata de darles autonomía sólo y exclusivamente para el trabajo individual, sino fomentar la interacción y comunicación entre todos.

Mientras que un alumno está en ¿QUÉ DESAYUNO?, los otros están haciendo otras actividades, como pueden ser hacer pipí, hacer racados, poner la mesa, secar cubiertos, logopedia, integración, limpiar mesa...

X continúa con la actividad ¿QUÉ DESAYUNO?. Esta acción se realiza en la cocina, pero antes se dirige a su mochila para recoger los alimentos que trae de casa, que son los que le sirven para seleccionar las fotos correspondientes que tendrá que colocar en el panel de su menú. Una vez realizado, X tiene la posibilidad de acceder al panel de elegir alimentos para poder seleccionar de él, uno de ellos (este panel está formado por sus alimentos preferidos: cacahuètes, chocolate...), que sólo podrá tomar después de terminar el menú que haya traído de casa. El resultado queda en su correspondiente menú que le ayuda a verbalizar en voz alta lo que tomará. X cogerá este menú a la hora de desayunar recordándole de esta forma qué alimentos son los que debe de tomar ayudándole a escogerlos de entre todos, ya que con anterioridad han sido depositados en una bandeja común. Otra vez, X dirá en voz alta el resultado de su panel una vez colocado en su lugar. El resultado obtenido tiene significado para él, son los alimentos que va a desayunar. Es importante que le dé sentido a lo que hace.

Se dirige a la agenda, coloca el punto y pasa a la actividad siguiente que es elegir, se va al panel de elegir en el que se encuentran las actividades y juegos preferidos por los niños: jugar, hacer puzzle, ordenador, leer cuentos,... lo abre (como en los demás paneles toda la información está oculta tras una cortina de papel que sólo deja ver el pictograma de la acción que se va a realizar) y de las actividades que tenía, opta por hacer puzzles.

Prácticas educativas y recursos didácticos

Cuando llega al rincón, coge de la estantería el que está situado encima de su nombre, el cual he preparado con anterioridad. Existe la posibilidad de que no encuentre ninguno, con lo que el alumno ya sabe que puede elegir el que quiera de la estantería. Una vez que acaba el puzzle, hace el gesto de terminar, mientras que dice "he terminado" (esto me ayuda a controlar de forma auditiva la finalización de cada tarea). El puzzle hecho queda en la mesa sin recoger a la espera de la orden de recoger.

X se dirige a la agenda para pasar a la siguiente actividad: ordenador. Entra en el rincón del ordenador y tiene la autonomía suficiente para encender el ordenador. Hoy tiene suerte, nadie le acompaña, lo que le indica que puede elegir el juego que le guste. Si hubiera encontrado a la profesora o monitora, tendría que haber trabajado con ella.

Mientras ellos trabajan en el ordenador, un compañero realiza la actividad de poner la mesa, así que se dirige a la cocina y coloca sobre la mesa los salvamanteles individuales correspondientes a cada alumno, a modo de plantilla éstos tienen dibujada la posición de cada uno de los utensilios.

Cuando un compañero no ha asistido a clase, su sitio en la mesa queda vacío, colocando el salvamantel boca abajo.

Hoy trabajan rápido, no hay conflicto entre ellos. De vez en cuando, vienen hacia mí para comprobar que yo también llevo bañador. Me indican su deseo y me señalan su

bañador. Todas estas actividades las realizan de forma autónoma, pero si coincide que la monitora del centro no está ocupada, estará allí. Su papel consiste en observar (ver cómo se desenvuelven, en qué orden suelen poner la mesa y si en algún momento “se pierden”), ser capaz de orientarles con ayudas no muy directas y comentar luego el incidente de ese día para poder analizarlo y sacar información de ello: ¿Por qué hoy? ¿Qué le ha pasado? ¿Siempre se pierde en el mismo sitio? ¿Qué falla?...

Si todo va bien, la monitora intenta mantener una conversación relacionada con lo que están haciendo, con preguntas directas del tipo: “hoy pone la mesa X ¡Qué bien!”, “¿Qué vas a poner ahora?”, “¿A quién le estás poniendo el vaso?”...

Al mismo tiempo, los otros alumnos realizan las actividades de hacer recados y aprender.

El alumno que hace los recados, coge el material dónde a su vez se encuentra la información necesaria para realizar el recado. Este material es una ficha con mensajes escritos donde se especifica la persona que debe recibir el mensaje y el contenido del mensaje, ayudándole así a ser capaz de realizar, autónomamente, una tarea en el centro, desplazándose por él sin que le alteren los estímulos visuales, auditivos... que se va encontrando en su camino.

Muchos mensajes requieren una respuesta que también será entregado al alumno de forma gráfica o escrita. Cuando llegue a aula debe de colocar la respuesta que el profesor le da en un lugar visible y llamar nuestra atención para hacernos saber que ya ha llegado.

Inmediatamente, se dirige a su agenda, le toca trabajar. En su mesa de trabajar encuentra una serie de códigos sujetos con velcro que se corresponden con las actividades que debe realizar. Los materiales para realizar estas actividades están en cajas independientes y en cada caja hay todo lo necesario para realizar la tarea. Cada caja está marcada por un código en su parte exterior que es igual al que se encuentra en su mesa de trabajo.

El orden de los códigos de la mesa, marca el orden de las actividades, y se suele intercalar actividades de gran dificultad con otras más sencillas. Las cajas con los trabajos están en la estantería izquierda. El niño busca de entre las cajas cuál es el código que se corresponde con el de la mesa, realiza el trabajo y cuando lo acaba, guarda el trabajo terminado en la caja y retira el código de mesa colocándolo en la caja, emparejándolo.

Ahora, tiene que colocar la caja en la estantería derecha con trabajos terminados.

Prácticas educativas y recursos didácticos

El alumno va al rincón de APRENDER estará sólo conmigo, aislado del resto de la clase para evitar cualquier distracción y estímulo innecesario. Es en esta zona donde trabajamos, por primera vez, cualquier contenido conceptual o procedimental nuevo, así como las estrategias que después debe utilizar el niño para moverse e interactuar con el contexto. Es un rincón muy importante, porque es aquí donde mayor información obtengo sobre el alumno y es también donde más conductas desafiantes me encuentro ya que ante lo nuevo y desconocido sus reacciones son muy diversas. Una de las cosas más importantes que debemos tener en cuenta cuando trabajamos con un alumno con TEA es tener

precaución en el lenguaje que utilizamos, asegurándonos de la comprensión por parte del niño, con la finalidad de evitar cualquier tipo de interferencias empleo frases cortas, muy directas y concretas apoyándome en signos. El habla signada se convierte en una poderosa herramienta de comunicación. Además, uso el modelamiento como estrategia para evitar el aprendizaje a través de ensayo-error y apoyándome en las ayudas visuales (pictogramas, dibujos...) mantengo su atención.

La dinámica de trabajo es la misma que en el rincón de trabajar.

Los otros cuatro alumnos siguen trabajando de forma independiente no alterando el ritmo de la clase siendo las agendas de trabajo las que les dirigen y les ayudan a controlar el ritmo de sus actividades y sus acciones a lo largo del día, las que le muestran el sentido que tendrá la jornada escolar y les regula el orden de las actividades.

Esto me da una arma muy poderosa para trabajar en un aula con cinco alumnos, pudiendo de esta forma dedicar un tiempo para cada niño en el rincón de aprender sin que los otros se encuentren inactivos, aislados en su mundo sin relación con el entorno que les rodea.

Seguir su agenda de trabajo individual y tener los materiales adaptados a sus necesidades, niveles e intereses les ayuda a autorregularse no sólo en su conducta sino también en su trabajo reduciendo el nivel de ansiedad y disminuyendo sus estereotipias, ecolalias...

Indico a la monitora que le dé un ticket a X para que sepa que debe de terminar en el ordenador, apagarlo y dirigirse de nuevo a su agenda de trabajo, esta vez le toca quiero leer.

Una vez que ha terminado con todas las cajas de material y ve que el velcro de la mesa ya no tiene ningún código, dice en voz alta: "he terminado" dirigiéndose a su agenda de trabajo.

Mientras, un compañero se dirige a logopedia. Como la puerta está cerrada, sabe que debe llamar y esperar respuesta. La logopeda está ocupada y le da la orden de esperar en el pasillo. Para evitar movimientos incontrolados y darle sentido a ese espacio de tiempo que no está reflejado en su agenda de trabajo pero que son situaciones con las que nos encontramos muchas veces, se han dibujado unos pies en el suelo con la palabra esperar enseñándole a los niños con anterioridad que cada vez que tienen que esperar deben situarse encima de esta plantilla hasta que llegue el momento.

Prácticas educativas y recursos didácticos

X se dirige al servicio: le toca hacer pipí y lavarse las manos. Sólo le queda el trabajo de cocina y el cepillado de dientes para poder ir a la piscina.

En la cocina, aparte de realizar el menú con los alimentos que los niños traen de casa, todos los días se realiza la acción de cocinar, que consiste en prepararse ellos mismos o bien, un cola-cao, un zumo de naranja, palomitas de maíz... dependiendo del día de la semana. Para ello, se orientan con una secuencia gráfica que muestra los pasos a seguir y los materiales necesarios para realizarla. Hoy toca hacer colacao.

Según los niños van terminando de cocinar, pasan a desayunar. Para ello, cogen el menú preparado en el momento del ¿qué desayuno? y se sientan a tomarlo. Es hora de

aprovechar las ganas de comer y es éste uno de los momentos que utilizamos para trabajar en grupo la expresión del lenguaje. Deben pedirnos lo que van a tomar de una forma correcta la cual va evolucionando dependiendo del nivel, desde un “dame” enseñando el pictograma del alimento hasta un “María Jesús quiero comer galletas”, pasando por “dame galletas, por favor”, etc.

Deben llamar nuestra atención para que podamos satisfacer sus demandas, estableciendo así una atención conjunta, mantener una conversación,... La profesora de Audición y Lenguaje reserva un pequeño hueco en su horario para acudir en este momento y poder participar así de este intercambio comunicativo.

Después de desayunar, siempre van a cepillarse los dientes, que también lo hacen siguiendo una secuencia. A medida que van terminando se sientan en la mesa central esperando a que todos acaben para formar la fila y salir al recreo que generalmente es después del aseo, pero hoy no va a ser así. Es viernes y, por fin, nos vamos a la piscina.

El hecho de ir a la piscina, al igual que cuando realizamos las otras salidas semanales al entorno, nos permite trabajar con los niños en contextos naturales (pilar importante de nuestro Proyecto Curricular nuestra programación de aula). Estas salidas están preparadas junto con la profesora de A.L. y nos permite tanto evaluar cómo intervenir en la función pragmática del lenguaje, controlar sus conductas en el exterior ante los miles de estímulos que nos encontramos en la calle y poder poner en práctica las estrategias aprendidas en clase en su entorno natural dándole de esta forma funcionalidad y sentido a los pequeños objetivos planteados dentro del aula.

Prácticas educativas y recursos didácticos

Cuando finaliza la hora del baño en la piscina, acudimos a los vestuarios. Es el momento de trabajar el aseo e higiene personal en las duchas. Más tarde, los niños se vestirán con mayor o menor dificultad ayudándoles a través del modelamiento los movimientos en las que tienen mayor dificultad.

Estamos todos cansados, ha sido una hora nadando y jugando en el agua y todavía nos queda otra hora de trabajo en los vestuarios. Mi compañera, la monitora y yo estamos satisfechas: tenemos la plena seguridad de que en el agua son felices y es en este lugar dónde nos permiten entrar en su mundo y compartir esa felicidad con ellos, reímos juntos, saltamos y nos abrazamos, el contacto físico no supone ningún obstáculo nos volvemos más autistas y ellos se acercan más a nosotras.

Ya en la clase nos sentamos todos juntos y antes de ir a casa recordamos, mirando y repasando las agendas, todo lo que hemos hecho hoy. Recordamos que es viernes y que toca dos días en casa. La clase termina como empezó, un beso y un abrazo es el paso obligado para salir de la clase y dirigirse al microbús. Nos vamos todos a casa.

2.6.- Tiempo de recreo:

· Justificación:

El tiempo de recreo supone un período de la jornada escolar necesario para el descanso y esparcimiento del alumnado, además de constituir un elemento enormemente enriquecedor dado que favorece el desarrollo de una amplia gama de habilidades comunicativas y de interacción social.

Sin embargo, en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, dicho período, tan atractivo para otros alumnos, puede convertirse en un momento del día poco gratificante, caótico e imprevisible para ellos, si no lo planificamos y estructuramos adecuadamente.

En ese breve espacio de tiempo presentan diferentes comportamientos:

- Escasez o ausencia de juego
- Aumento de conductas estereotipadas
- Presencia de conductas disruptivas
- Limitaciones en la interacción con iguales
- Tendencia al aislamiento o aislamiento absoluto

Los maestros dedicados a la intervención con niños con TEA nos inquietamos ante esta situación, lo cual nos lleva a pensar en la necesidad de analizar qué supone y cómo transcurre el recreo para ellos con la finalidad de ayudarles a promover y desarrollar habilidades básicas para el aprovechamiento y disfrute de éste, al tiempo que controlamos las posibles conductas desadaptativas.

Concretamente, el presente capítulo lo hemos estructurado en dos grandes bloques: una primera parte dedicada a la consideración del recreo y la actuación del alumno con TEA en el, y una segunda en la que proponemos posibles estrategias y vías de actuación para subsanar las dificultades que surjan, haciendo del tiempo de recreo un momento más agradable y aprovechable para nuestros alumnos.

· Los alumnos/as con TEA en tiempo del recreo:

¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista?

Tal como plantea Yuste Navarro (2003) “el punto de partida debe ser conocer con detalle las implicaciones educativas y terapéuticas del espectro autista”. Sin embargo, dado que en capítulos anteriores se ha dado respuesta a la pregunta que planteamos en el epígrafe, no podemos aquí más que tratar concisamente este aspecto con objeto de enmarcar lo que posteriormente comentemos.

El autismo es un trastorno del desarrollo que presenta una gran variedad de expresiones clínicas y resulta de disfunciones multifactoriales en el desarrollo del Sistema Nervioso Central; estamos ante una discapacidad con una expresión múltiple, la cual se nos presenta como un verdadero continuo en cuanto a grados y niveles. Los alumnos con TEA presentan unas necesidades educativas especiales que pueden calificarse de extensas y permanentes, aunque la magnitud de las mismas está ligada al grado de afectación y a los síntomas principales.

Resumidamente, podríamos centrarnos en tres áreas en las que prioritariamente los alumnos con TEA presentarían necesidades:

- Dificultades para la comunicación verbal y no verbal. Subyacerían aquí problemas en elementos como la expresión de necesidades, el uso del lenguaje en situaciones sociales, la comprensión del lenguaje y la comunicación de los demás o la comprensión del sentido figurado encubierto en el sentido literal de algunas expresiones lingüísticas.
- Dificultades en la interacción social recíproca. Esto implicaría limitaciones en aspectos como la capacidad de entender sentimientos ajenos, de comprender las reacciones de los demás, de disfrutar del contacto con la gente, de dar sentido a las reglas de situaciones sociales, ...
- Repertorio restringido de actividades e intereses. Dada la escasa capacidad de imaginación y de simbolización, los alumnos con TEA suelen presentar patrones de juego repetitivos, ritualizados y obsesivos. Igualmente, otra consecuencia de esto se refiere a la escasa anticipación de lo que sucederá en el futuro y la baja predicción de consecuencias de acciones, requiriendo por tanto en gran medida la organización de rutinas y de ambientes estructurados y predecibles.

Podemos observar según lo planteado que, obviamente, muchas de estas características o necesidades reseñadas van a estar comprometidas en la participación de los alumnos con TEA en el tiempo de recreo, dado que éstos van a tener dificultades para el desarrollo de manera espontánea de las habilidades implicadas y requeridas para el mismo.

¿Qué es y cómo se configura el recreo?

Desde nuestro punto de vista, podríamos comenzar subrayando que el recreo es un período de tiempo libre para el niño, en el cual no tiene lugar una intervención educativa explícita por parte del profesorado. Podría ser considerado como una situación espacial y temporal con unas características estructurales propias y diferentes, en la cual confluyen factores físicos, comunicativos y de interacción social, que se modulan como objetivos educativos.

Son muchas las variables que el niño debe aprender a manejar para desenvolverse en el recreo de manera independiente, gratificante y provechosa, lo cual implicará aspectos tan diversos como adoptar un comportamiento social adecuado, establecer relaciones fluidas con los iguales, satisfacer las propias necesidades, resolver apropiadamente posibles enfrentamientos con otros niños, solicitar ayuda ante cualquier dificultad, ...

Basándonos en lo que establece la Guía Cocorolos (Ortega, S. y Pose, D., 2001) hemos recogido y sintetizado las habilidades que podrían tener una mayor relevancia en relación con las principales dificultades que presentan los alumnos con TEA:

Habilidades de interacción social

- Habilidades de conversación
- Habilidades de interacción con el juego
- Habilidades de relación con los iguales
- Habilidades de relación con los adultos

Habilidades afectivas

- Expresión de sentimientos propios

- Comprensión de sentimientos ajenos
- Control de emociones
 - Habilidades de autonomía
- Aseo: lavarse las manos, ir al baño solo, ...
- Comida: desayunar autónomamente
- Vestido: quitarse y ponerse prendas
 - Habilidades psicomotoras
- Desplazamientos en el espacio: saltar, correr, ...
- Posibilidades motrices: transportar, empujar, mecerse, ...
- Coordinación dinámica: subir – bajar escalones, ...
- Habilidades manipulativas
 - Habilidades de autoafirmación
- Manifestar oposición
- Saber defenderse
- Mostrar enfado
 - Habilidades cognitivas
- Explorar, observar e investigar a través de la acción
- Planificar con antelación actividades
- Recordar y seguir la secuencia de una actividad.

No debemos olvidar, además de lo expuesto, que el recreo es un período de ocio para el alumnado, considerado éste como el empleo positivo, cultural, activo y comprometido.

El recreo constituye, pues, el momento de la jornada escolar en el cual el niño puede hacer un uso autónomo del mismo, destacando especialmente, el desarrollo de conductas de juego.

La Atención Educativa de los alumnos con TEA en tiempo de recreo

El juego de los niños con TEA se expresa de modos singularmente propios, “el uso espontáneo de objetos y juguetes que realiza el alumno o alumna con trastornos del espectro autista es frecuentemente inadecuado, puramente sensorial.” (Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista), y fijados en actividades de las fases más tempranas del juego,.

Partiendo de la “teoría del Iceberg” para entender las características del alumnado con TEA y planear intervenciones consecuentes, el enfoque TEACCH, plantea que las habilidades de juego pobres en los niños autistas se observan en conductas específicas como romper juguetes, la dificultad para jugar con otros, no usar juguetes apropiadamente,... a lo cual subyacerían determinados déficits como: falta de juego imaginativo, incapacidad de organizar el propio tiempo, lenguaje inadecuado o no entender reglas de juegos.

Así, los problemas con las claves de comunicación social dificultan al niño la iniciación de interacciones y el unirse al grupo de iguales en el juego, actuando a menudo aislado o en la periferia del grupo.

· Estrategias y vías de intervención:

Como ya indicábamos en la introducción, el contenido de este segundo apartado del capítulo va a estar referido a los posibles modos de intervención y organización del tiempo de recreo para los alumnos con TEA, teniendo en cuenta los aspectos planteados en el bloque anterior.

Clasificaciones del juego desde la perspectiva del Espectro Autista.

Como dijimos anteriormente, el ocio en la infancia está intrínsecamente vinculado al juego, siendo éste la ocupación fundamental del niño durante el tiempo de recreo.

Adentrandonos en los tipos o modos de juego vinculados con el tema del autismo, nos encontramos con diversas clasificaciones. Nosotras quisiéramos destacar las siguientes:

1. Clasificación establecida por María Gortázar:

Juego sensoriomotor o juego funcional

- Juegos con el cuerpo y juegos “cara a cara”
- Juegos con objetos y/o personas
- Juegos persona – objeto – persona
- Juegos manipulativos y físicos
- Inicio de juego simbólico

Juego constructivo o creativo

Juego simbólico o de ficción

Juego de reglas

2. Clasificación establecida por el Equipo PAUTA en el “Inventario para la evaluación del juego”:

Juego motor:

- Juego motor solitario
- Juego motor social
- Juego motor con objetos

Juego funcional:

- Acciones funcionales
- Utilización de miniaturas

Juego simbólico o de ficción:

- Juego de ficción sin objetos
- Sustitución de objetos
- Atribución de propiedades ficticias
- Objetos ficticios

A nuestro entender, mientras que la segunda de las clasificaciones toma como punto de partida las características del propio juego, la primera de ellas se fundamenta en las características evolutivas del mismo. Precisamente, nos resultan especialmente interesantes los elementos del juego que María Gortázar considera en la etapa sensoriomotora, dado que es éste un período clave en el desarrollo de funciones tales como la atención selectiva, la atención conjunta y la imitación.

Podemos decir que estas funciones, alteradas en los bebés autistas, constituyen los pilares del proceso de socialización. Así, los juegos sensoriomotores van a contribuir al

desarrollo de la intersubjetividad primaria y secundaria, donde nos encontramos con aspectos de suma importancia como son:

- Contacto ocular con contagio emocional
- Contacto ocular integrado en un acto comunicativo (mirada de referencia)
- Implicación en juegos persona - objeto - persona
- Espera de turnos
- Repetición
- Reciprocidad (cambio de papel en el juego)
- Anticipación (por ejemplo, al hacerle al niño el gesto de un determinado juego)

Finalmente, también podemos decir que resulta interesante en la clasificación elaborada por el Equipo PAUTA (asociación mixta de Familiares y Profesionales para la atención al alumnado con autismo) la estructuración que se hace del juego funcional y del juego simbólico. Por tanto, serán considerados y tenidos en cuenta distintos aspectos de sendas clasificaciones a la hora de plantear los juegos y actividades para los alumnos con TEA en el tiempo de recreo.

Consideraciones previas

Durante el desarrollo de este capítulo, un aspecto que nos hemos planteado ha sido la enorme variabilidad que podemos encontrar en relación a las características y necesidades que presentan las personas con TEA, y que de alguna forma viene a condicionar la aplicación de cualquier propuesta relativa a la intervención con las mismas.

Como apuntamos en el epígrafe, la idea que pretendemos recoger en este apartado es que existen ciertos aspectos que habrá que contemplar y sopesar como antecedentes en el trabajo con estos alumnos. Respecto a esto, nos pareció que las cinco preguntas que propone Yuste Navarro (2003) para la determinación de prioridades en la intervención con el alumnado con TEA representa una buena síntesis de los elementos que pueden cobrar relevancia para la actuación en el patio de recreo. Estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Presenta el niño una conducta que es peligrosa o que supone una barrera para su desarrollo?
2. ¿Manifiesta el niño simpatías y antipatías, necesidades y preferencias?
3. ¿Tiene el niño algún medio que le permita relacionarse con los adultos o con los demás niños y comunicarse con ellos?
4. ¿Juega el niño con objetos que existen en su medio de tal forma que se encuentra en condiciones de averiguar los beneficios derivados de su experiencia con los demás?
5. ¿Puede el niño comer por sus propios medios, lavarse, vestirse e ir al servicio?

Así pues, las respuestas que surjan a tenor de estos interrogantes determinarán aspectos relevantes, como el mayor o menor grado de intervención del profesor o el nivel de implicación del niño en la actividad o juego.

Objetivos

Tal como planteaba L. Wing, en 1976 (citado en A. L. Yuste, 2003), “el propósito de la educación es ayudar a la persona disminuida para que extraiga de la vida la mayor cantidad posible de satisfacción y disfrute” y, precisamente, podríamos considerar esta máxima como el sustrato esencial de los aspectos que aquí tratamos. A partir de aquí, podríamos establecer algunos objetivos más delimitados:

- Proporcionar ocupaciones agradables, enfatizando la diversión.
- Fomentar la integración del niño en el entorno, incrementando el deseo de socializarse y jugar.
- Facilitar apoyos a los niños (guía de un mediador, ayudas visuales, estructuración, ...).
- Potenciar el desarrollo de áreas específicas (motricidad, habilidades sociales, comunicación, etc.).
- Incrementar el desarrollo de actividades funcionales frente a estereotipias y conductas disruptivas.

Metodología

En líneas generales, podemos perfilar aquí algunos principios básicos que sería conveniente tener presentes en el desarrollo de las actividades, a fin de preservar en la medida de lo posible el bienestar y disfrute .

- Satisfacer gustos, intereses e inquietudes individuales.
- Controlar, en la medida de lo posible, el flujo estimular.
- Favorecer la satisfacción de necesidades básicas (pipí, agua, ...)
- Importancia del respeto a la elección

Sin embargo, los tipos de juego que podamos desarrollar con nuestros alumnos con TEA en el recreo van a estar modulados por un conjunto de variables o dimensiones elementales, las cuales van a determinar la organización y diseño de las actividades en cada caso.

1. Tipo de autismo según el grado de sociabilidad. Podemos distinguir, según Wing y Gould (1979) los siguientes casos:

- Chico distante: suelen retirarse a un “rincón” o lugar apartado y manifestar acciones estereotipadas, siendo los menos numerosos.
- Chico interactivo – pasivo: aceptan las interacciones que inician otras personas, aunque ellos mismos no las demandan.
- Chico interactivo – activo no convencional: llegan a demandar interacciones, aunque éstas son muy monotemáticas y estereotipadas, destacando la ausencia de reciprocidad al no tener en cuenta al otro.

2. Nivel evolutivo del alumno en función del juego. Teniendo en cuenta las clasificaciones anteriormente citadas de María Gortázar y del Equipo PAUTA, planteamos las siguientes dimensiones:

- Juego sensoriomotor
- Juego funcional
- Juego simbólico
- Juego de reglas

3. Factores espacio- temporales. Hay que tener en cuenta que tanto el tipo de juego como la actitud misma del niño con TEA y sus compañeros van a venir determinados por factores como:

- Espaciales: pistas, zona de arena, zona ajardinada, presencia de columpios, árboles, patios cubiertos, etc.
- Temporales: número de recreos a lo largo de la jornada escolar y duración de los mismos.

4. Aspectos climatológicos. El planteamiento y desarrollo del tiempo de recreo puede verse condicionado por factores como la lluvia, lo cual puede ser compensado aprovechando ese mismo tiempo para llevar a cabo una integración “a la inversa”, la cual será definida más

adelante, y que permitiría a otros alumnos adentrarse y conocer nuestra propia aula.

5. Formatos interactivos. Siguiendo a María Gortázar, recogemos finalmente los tipos de relaciones personales que se pueden establecer según las interacciones tengan como eje central a la propia persona o a los objetos. La razón de atender a este aspecto como una dimensión más de los diferentes juegos y actividades no es sino la mayor, o menor preferencia que pueden mostrar cada uno de nuestros alumnos por un tipo de formato o por una modalidad determinada dentro de los mismos. Estos formatos interactivos los clasifica María Gortázar de la siguiente forma:

a. Centrados en el cuerpo del propio niño.

- Táctiles: caricias, el trote o caballito, la barca o balanceos, aserrín – aserrín, la croqueta, volteretas, saltos, etc.

- Auditivas o auditivas – visuales: vocalizaciones, chasquidos, canciones, etc.

- Visuales o visual – auditiva: pompas, juguetes luminosos, tapar – destapar la cara (cucutrás), juguetes móviles, etc.

b. Centrados en los objetos o en los efectos causados socialmente.

- Pompas

- Pelota

- Globo ruidoso

- Alimentos

- Telas

- Colchoneta

- Bailes graciosos

- Corros

- Perseguir o pillar

- Máscaras

- Casete

- Alinear para tirar

- Cochecitos

- Pistolas de agua

- Etc.

Propuesta de actividades

Teniendo en cuenta todo lo planteado, es el momento de concretar y sistematizar las alternativas que se proponen como estrategias y actuaciones que pueden ayudar a nuestros alumnos con TEA a vivir el recreo de una forma más normalizada y satisfactoria.

1. Juegos de Patio

Juegos motores en solitario / paralelo

Los niños con TEA, especialmente en el caso de niños muy afectados, desarrollan actividades solitarias y estereotipadas. Nos proponemos pues darles algunas actividades alternativas, sin obviar tampoco la necesidad que puedan tener estos niños de cierto aislamiento y actividad rutinaria. Algunas propuestas son, por ejemplo: la utilización de columpios, tobogán, balancín, patineta, neumáticos, ... Estas actividades pueden requerir la ayuda del adulto, momento en el que pueden crearse las condiciones apropiadas para trabajar aspectos comunicativos y relativos a la interacción con iguales.

Juegos motores compartidos

Existen juegos que, para su puesta en marcha y ejecución, implican necesariamente la participación de otros niños. Son juegos con un gran valor educativo, pues van a favorecer y enriquecer aspectos relativos al proceso de socialización de los alumnos. Por ello, tratándose de niños con TEA, el desarrollo de estos juegos requerirá normalmente la mediación inicial del adulto. Algunos de estos juegos pueden ser: el trampolín o “sube y baja”, los corros, la cadeneta, la goma o elástico, la comba, las palmas, el sillón de la reina,...

Juegos manipulativos. Vamos a distinguir dos subtipos:

- Solitarios y/o paralelos: juegos en arena como el cubo y la paleta, la carretilla, el rastrillo, globos de aire o agua, instrumentos musicales, el yoyó, la peonza, la pelota, juguetes causa – efecto (con automatismos o con efectos sonoros y/o luminosos), etc.
- Compartidos: pueden ser los anteriores y algunos otros como los cochecitos, las construcciones, etc.

Juegos reglados

Al plantear la realización de juegos de reglas con niños con TEA hemos de tener en cuenta que, muy probablemente, éstos tendrán que ser simplificados y adaptados a las características y el nivel de los alumnos concretos con los que estemos trabajando.

Es importante que ellos conozcan y tengan claro el objetivo del juego, por lo que las reglas e instrucciones serán pocas, claras y concretas. Como ejemplo de estos juegos podemos citar el pilla – pilla, el escondite, el patito/pollito inglés, ...

Es conveniente, por otro lado, que estos juegos sean ejecutados previamente en un contexto más estructurado y con una intervención directa del profesor, con objeto de entrenar al alumno con TEA en la organización o fases del juego. Esto nos permitirá trabajar las normas, consignas verbales y destrezas físicas implicadas en el mismo.

En muchas ocasiones, la presencia en nuestra aula de otros niños que acudan a ella puede ser un buen recurso, ya que nos permite configurar y organizar la actividad con un pequeño grupo y en un contexto familiar y conocido por nuestros alumnos, evitando así el excesivo flujo estimular que es habitual en el patio de recreo.

Juego simbólico

Como ya sabemos, los sujetos con TEA presentan alteraciones en el área de la imaginación, lo cual conlleva grandes dificultades para utilizar juguetes apropiadamente, así como para realizar juegos de representación de roles o imaginativos.

En síntesis, podemos decir que el autista no posee buenas habilidades para el juego de ficción (“hacer como si...”), puesto que, al no imaginar en mayor o menor medida, no se sitúan bien en un modo simulado.

“Con el objetivo de acercarle a un futuro juego simbólico, resulta importante iniciar un entrenamiento en el uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos”. (Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista). Basándonos en lo que nos dice Ángel Rivière (en A. Rivière y J. Martos, 1998), esto

comprendería las siguientes fases progresivas:

- Uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos. Ejemplos: cacharros, coches, muñecos, etc.
- Desarrollo de juegos presimbólicos, en los que se llevan a cabo pequeñas secuencias empleando los objetos por su uso. Ejemplos: bañar un muñeco o darle de comer.
- Juego de ficción por atribución de propiedades ausentes a objetos o situaciones. Ejemplos: simular hacerse un té con una tetera y una tacita de juguete.
- Juego de ficción por la sustitución de unos objetos por otros. Ejemplos: emplear una caja como cama para un muñeco.

En la medida en que el terapeuta logra ser un “compañero de juego” fiable para el niño y suscita en él un interés claro por objetos, puede proponerse realizar los primeros actos simples de “suspensión”, que evocan mucho al juego funcional. Para algunos niños ese paso es muy difícil y pueden ser incapaces para elaborar formas simples de simulación, como llevarse una cuchara vacía a la boca. No obstante, otros, con la ayuda de gestos expresivos lúdicos y en situaciones significativas de interacción pueden llegar a este nivel. De ahí se puede producir el paso a las primeras formas simbólicas, que va a depender directamente del nivel de lenguaje alcanzado. En muchos casos resultará necesario enseñar explícitamente a “sustituir objetos” o “definir propiedades simuladas”, procurando en todo momento ejercitar la capacidad de diferenciar entre lo real y lo simulado.

· Juego de aula (alternativa los días de lluvia):

En los días de lluvia y mal tiempo puede resultar difícil salir al patio de recreo, incluso si existe en el mismo una zona cubierta. Normalmente, estos espacios empleados en esos días por los niños y los profesores del Centro que se encuentren en el patio resultan altamente estresantes para nuestros alumnos, dado el exceso de personas y de ruido en un espacio reducido, así como las escasas posibilidades de desplazamiento.

Como alternativa planteamos entonces la integración “a la inversa”. Se trata de pasar el tiempo de recreo en el aula, pero procurando y organizando la presencia de un pequeño grupo de alumnos de otras aulas. Desde nuestro punto de vista, esta opción resulta enriquecedora y beneficiosa en una doble vertiente: por un lado, posibilita las interacciones entre los alumnos con TEA y otros compañeros del Centro, incidiendo así sobre objetivos relativos a la comunicación y la socialización, y por otro, favorece el acercamiento de otros niños, que podrán conocer nuestra aula de forma más directa, posibilitando así que establezcan con nuestros alumnos una relación más familiar y afectiva y que, en definitiva, surja una mayor sensibilidad del resto del alumnado hacia los niños con TEA en particular y hacia el principio de diversidad en general.

Pero, ¿qué opciones lúdicas proponemos para ello?. Pues al disponer de poco espacio físico y contar con la presencia de varios niños nos centraremos preferiblemente en juegos manipulativos y óculo – motores, como pueden ser construcciones, puzzles, encajables, pinchos, tragabolas, diana, bolos, ..., así como juegos de mesa adaptados al nivel de los alumnos, contando entre ellos, por ejemplo, el parchís, dominó, oca, memory, bingo, etc.

Otros aspectos a tener en cuenta

Además de lo comentado hasta aquí, existen algunas cuestiones que no debemos obviar, dado que son aspectos que frecuentemente pueden sobrevenir en el patio de recreo como situaciones problemáticas si no son tenidos en cuenta, o al menos así nos lo revela nuestra propia experiencia con nuestros alumnos con TEA. Estas cuestiones son:

Satisfacción de necesidades básicas

La propia dinámica del tiempo de recreo da lugar a la puesta en marcha de secuencias tales como comerse un bocadillo, beber agua o ir al servicio. Por ello, es importante que fomentemos la autonomía de nuestros alumnos apoyándonos en dos pilares básicos, que son la comunicación y las habilidades de autocuidado.

La comunicación. Un gran porcentaje de niños autistas tienen dificultades con respecto a la comunicación oral; será preciso en estos casos crear canales de comunicación adecuados que les permitan expresar sus necesidades.

Tal como nos plantea García Coto (en A. Rivière y J. Martos, 1998), podemos decir que la enseñanza de recursos comunicativos, verbales o no, supone las siguientes ventajas:

- Disminuye el estrés del niño producido por la falta de medios para comunicar necesidades.
- Disminuye la emergencia de conductas inadecuadas, cuando el valor funcional de ellas es comunicativo.
- Permite utilizar los medios más accesibles para cada niño, según sus posibilidades, a través de: gestos naturales, tarjetas (sistema PECs), signos (Benson – Schaeffer) o lenguaje oral, aunque éste sea aprendido de manera puramente asociativa.

Siguiendo a Pedro Gortázar, podemos decir en relación a los SAAC (sistemas alternativos y aumentativos de comunicación) que lejos de excluir al lenguaje oral, constituyen una herramienta para el desarrollo del mismo, así como para el propio desarrollo del niño en otros ámbitos.

El uso del PECs puede resultar muy útil en el tiempo de recreo, enseñando al alumno a entregar al adulto los símbolos gráficos que le facilitarán la petición espontánea.

Las habilidades de autocuidado. Una de las condiciones que según Koegel, Russo y Rincover (1977) es necesaria para el aprendizaje eficaz de este tipo de habilidades es el empleo de la técnica de encadenamiento, llevando a cabo la división de una conducta en una serie de respuestas componentes más moleculares.

Igualmente, podremos utilizar aquí el procedimiento de encadenamiento hacia atrás, estableciendo los pasos en un orden inverso al de la secuencia conductual.

El empleo de esta técnica resulta muy útil en la enseñanza de conductas de autonomía, algunas en gran medida necesarias y presentes en el tiempo de recreo, como puede ser por ejemplo acudir al servicio y desenvolverse en el mismo, localizar una fuente para beber o desenvolver un bocadillo.

Necesidad de anticipación

Las personas autistas presentan dificultades para organizar secuencias de acción siguiendo un plan concreto, siendo preciso facilitarles a nuestros alumnos dicho proceso anticipándoles todas las actividades. con el sentido mismo de la acción y considerando el recreo como una actividades más de la jornada escolar, debemos hacer uso de alguna forma de representación que simbolice ese momento, pudiendo emplearse un pictograma, una fotografía o un objeto transicional, es decir, un instrumento que se asocie al recreo y sea la antesala de dicha actividad (una patineta, por ejemplo).

En este sentido, uno de los objetivos del proyecto PEANA (Tamarit y otros, 1990) es anticipar lo que va a ocurrir respondiéndole al niño la pregunta “¿qué voy a hacer?”, basándose para ello en la utilización de claves visuales claras que sitúen a los sujetos en el espacio y en el tiempo. Así, mediante el uso de carteles con dibujos que representan la realidad y anticipan lo que va a suceder, la vida de la persona autista cobra sentido.

La agenda personal se convierte pues en un instrumento fundamental, y en la cual debe quedar claramente reflejado el momento del recreo dentro de la secuencia de actividades que vayan a tener lugar a lo largo de la jornada escolar.

No obstante, es obvio que en nuestra previsión de un día pueden surgir contratiempos, como puede ser un día de lluvia, lo cual imposibilitaría la salida al patio. Esto puede dar lugar a conductas inflexibles y rabietas por parte del niño con autismo.

Ante esta situación, nos puede resultar muy útil el uso de lo que Rosa Ventoso e Isabel Osorio (en A. Rivière y J. Martos, 1998) han llamado lo “IMPORTANTE”, utilizando la representación analógica para significar algún acontecimiento que rompe el curso esperado de la rutina diaria. Para ello, se anota en una hoja de papel la palabra

IMPORTANTE, destacándola con asteriscos, estrellas, etc. y se reproducen en viñetas los pasos de lo que ocurre. Se trataría de elaborar claves visuales que expliquen ese cambio, como por ejemplo colocar un aspa roja sobre un pictograma de “recreo” (la actividad no puede llevarse a cabo) y dibujar al lado el de “lluvia” (razón que lo impide).

Control de conductas inadecuadas

Puede ocurrir que durante el tiempo de recreo aumenten comportamientos como autoagresiones, rabietas, estereotipias, respuestas de evitación, aislamiento social e incluso agresiones hacia otros niños.

Tal como nos dice Ángel Rivière (en A. Rivière y J. Martos, 1998), dichos comportamientos pueden juzgarse como “inexplicables”, aunque sólo en apariencia, dado que se ha demostrado que los mismos son controlados y controlables por estímulos del medio, modulados por los graves problemas de comunicación y la falta de anticipación de los niños con TEA.

El educador deberá por tanto conocer, no sólo las sutilezas y matices de los métodos de modificación de conducta, sino también del niño autista: las peculiaridades de sus motivaciones y formas de procesar, elaborar y almacenar los estímulos del medio.

Siguiendo al autor, hay que destacar algunas consideraciones previas que debemos tener en cuenta en la aplicación de procedimientos de modificación de conducta con niños con TEA:

- Las dificultades de interacción plantean importantes limitaciones en las situaciones educativas y terapéuticas, así como la exigencia de que el propio terapeuta tenga un valor positivo para el niño.
- Hay que conocer el nivel evolutivo del alumno, apartando algunas “claves equívocas” que pueden confundir fácilmente al educador en un primer momento, como apariencia inteligente, falta de estigmas físicos o habilidades especiales.
- Los procedimientos más empleados para lograr la disminución o eliminación de las alteraciones de conducta son: procedimiento de extinción; reforzamiento diferencial de otras conductas; time – out (tiempo fuera); sobrecorrección; incremento de conductas incompatibles; o procedimientos aversivos (castigos), siempre con poca frecuencia y dentro de unas normas éticas y estratégicas rigurosas.
- La frecuencia de alteraciones de conducta en los niños autistas está directamente relacionada con la ausencia de conductas funcionales y espontáneas y con la limitación de la gama de conducta.
- Es preciso desarrollar la conducta imitativa, tan alterada en estos sujetos, pues es un aprendizaje clave para el desarrollo de la conducta funcional, las pautas sociales, el lenguaje y las funciones cognitivas.
- Los autistas presentan una dificultad especial para asociar contingencias y conductas.
- Los problemas de abstracción de los estímulos relevantes y de generalización repercuten en alteraciones en las funciones de percepción, discriminación y atención.
- Finalmente, hay que hacer hincapié sobre las dificultades de comprensión y uso de los símbolos y del lenguaje, que estarían relacionadas con el conjunto de alteraciones anteriores.

Vemos pues que son muchas las dificultades que presentan estos sujetos, y que las mismas interfieren en los aprendizajes y en la conducta bien adaptada. Los procedimientos de modificación de conducta en autismo constituyen un intento de enfrentarse a esas dificultades, pero, para ello, deben ser aplicados de forma rigurosa y teniendo en cuenta el perfil de cada niño.

· Conclusiones:

Si observamos el patio de cualquier colegio, no es difícil aprehender lo que significa para los alumnos disfrutar de esa “tregua” en mitad de la jornada escolar. Supone para ellos un momento gratificante y agradable del día.

Sin embargo, para un niño que presenta un trastorno del espectro autista, hacer frente a ese mismo patio de recreo puede suponer un auténtico reto, todo un desafío ante un espacio y un tiempo que se le presentan como un caos desordenado y confuso, en el que confluyen infinidad de variables que sólo pueden ser enfrentadas haciendo acopio de múltiples habilidades.

Precisamente, hemos intentado reflejar este hecho, tratando para ello los aspectos que, bajo nuestro punto de vista y desde nuestra modesta experiencia, resultan importantes para resolver esta problemática. No obstante, es obvio que estas “estrategias y vías de

intervención” que hemos recogido nosotras, no son sino una pequeña parte de lo que la prolífica imaginación del maestro puede promover.

Hay que tener en cuenta que el Autismo es un síndrome heterogéneo, en el cual pueden tener lugar diferencias interindividuales muy amplias. Por tanto, debemos cuidar la adaptación de nuestras estrategias de trabajo ante el amplio abanico de características, necesidades e intereses que podemos encontrar entre estos alumnos, tal como ocurre en la intervención en cualquier otra área o situación.

Así pues, finalizamos este capítulo subrayando que nuestra “propuesta de actividades” no es más que eso, una proposición entre la infinidad de actuaciones, actividades, juegos,... que se pueden realizar con cada uno de los alumnos con TEA; sus respectivos maestros tendrán que “probarlo todo” y descubrir qué es lo que resulta más eficaz para que un niño concreto con TEA disfrute de los momentos de recreo tanto como el resto de sus compañeros del colegio.

2.7.- Una Noticia de prensa:

El 40% de los autistas logra habilidades sociales con tratamiento individualizado. Más del 40 por ciento de los niños con autismo que reciben una educación individualizada en las condiciones adecuadas alcanza niveles de funcionamiento social, según declaró a LA NUEVA ESPAÑA Luis Antonio Pérez-González, profesor de la Universidad de Oviedo y director del curso de verano sobre los tratamientos del autismo y del síndrome de Asperger. Estos niños, según el profesor Pérez-González, llegan a alcanzar los niveles de funcionamiento social, desarrollo del lenguaje e intereses correspondientes a los demás de su edad y, por ello, dejan de ser considerados niños con autismo.

Los tratamientos basados en el análisis de la conducta son, según los especialistas, los únicos que se han mostrado efectivos. El más novedoso destinado a niños con autismo es el sistema Cabas, y su creador, el doctor norteamericano Douglas Greer, profesor de la Universidad de Columbia, lo presentó la pasada semana en la Universidad de Oviedo. Según explicó Greer, se desarrolla en base a las necesidades de cada alumno y a su respuesta personal ante la instrucción de los profesores. En palabras del doctor, «hablar, escribir y leer son los tres objetivos fundamentales de la enseñanza».

El sistema Cabas se caracteriza por analizar de forma muy detallada el efecto que tiene cada componente del aprendizaje en el niño. Para ello se toman datos continuamente y se realizan gráficos. Con este análisis, se diseñan todas las tareas de las personas y todos los procedimientos de la enseñanza. El alumno es el eje central de un proceso organizado. Según el Doctor Greer, se trata de «una ciencia de la enseñanza guiada por el alumno», que se apoya, a su vez, en los padres, los profesores, los asesores de los profesores, la junta de Cabas y los programas universitarios. «Tenemos de cuatro a siete maneras de aprendizaje basadas en originales técnicas para desarrollar el lenguaje y motivar a los niños con autismo», explicó.

Lo novedoso de este tratamiento radica en que aplica los procedimientos que se ha comprobado científicamente que son efectivos para enseñar y, además, se adaptan a cada niño. Asimismo, permite conocer si cada alumno aprende con el tratamiento que se le está aplicando, lo cual ofrece la posibilidad de modificarlo en caso de que no sea efectivo. Constituye una fórmula revolucionaria en este tipo de trastornos. «Nosotros sabemos cómo cambiar el desarrollo de los niños», afirmó el doctor estadounidense.

Este curso de verano, ya habitual en la programación de Extensión Universitaria, contó también con la participación de integrantes del público que expusieron sus opiniones sobre el tema. «Los padres españoles de niños con autismo se quejan de que en la mayoría de los casos los expertos de los centros públicos de educación especial no saben tratar a estos niños. Los progenitores afirman que no hay tratamientos ni seguimientos personalizados. Por otra parte, los pequeños van allí en masa como si fuesen coches en un aparcamiento», comentó un asistente.

En el curso participó también un grupo de expertos en el tratamiento de autismo de España y de Estados Unidos, entre ellos la doctora Gladys Williams, del centro CIEL de Oviedo; el profesor José Julio Carnerero, del centro Al-Mudaris de Córdoba, y María Ángeles Rebollar, que trabajó durante ocho años en el Princeton Child Development Institute de Estados Unidos.

3.- **METODOLOGÍA TEACCH**

3.1.- **Objetivos:**

El método TEACCH es un programa desarrollado en la Universidad de Carolina del Norte, por un fundador Erich Shopler, en los años 70. Se basa en la persona con TEA y en desarrollar un programa alrededor de sus habilidades, intereses y necesidades. Sus máximas prioridades son: centrarse en lo individual, comprender el autismo, utilizar las adaptaciones apropiadas y unas estrategias de intervención holísticas construidas sobre las habilidades e intereses existentes.

El **objetivo principal** del programa es prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA a vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela, y en la comunidad. Se pone especial énfasis en los planes individualizados para ayudar a las personas con TEA y a sus familias a vivir juntos de forma más efectiva. Se entrena a los padres a trabajar con sus hijos/as para controlar los problemas de comportamiento y mejorar las habilidades sociales, de lenguaje y de aprendizaje. De este modo, la persona con TEA está preparada para desenvolverse en una escuela, en un taller protegido, en un trabajo bajo supervisión, en un empleo competitivo, en un hogar grupal o cualquier otro marco comunitario.

Los objetivos de intervención no vienen dados de antemano, sino que surgen, individualizados, de la observación de esa persona, en contextos diferentes. Este proceso para llegar a establecer los objetivos individualizados consta de **cuatro fases**:

- Evaluación de las habilidades.
- Entrevista con los padres para determinar su punto de vista sobre las habilidades del niño y sus prioridades para el cambio (búsqueda de objetivos consensuados con las familias).
- Establecer prioridades y expresarlas en la forma de objetivos escritos.
- En base a esos objetivos hacer un diseño individualizado para el entrenamiento de habilidades.

En concreto, **los objetivos** del tratamiento TEACCH incluyen:

- Desarrollar formas especiales en las cuales el cliente pueda disfrutar y comprender a otras personas y vivir más armoniosamente en casa.
- Incrementar la motivación y la habilidad del cliente para explorar y aprender.
- Mejorar el desarrollo armónico de las funciones intelectuales. Los terapeutas y maestros evalúan las habilidades de aprendizaje del cliente y diseñan métodos de enseñanza y estrategias en secuencias evolutivas adecuadas para mejorar las habilidades sociales, comunicativas y de autonomía. En colaboración con la familia se desarrollan los programas de modificación del comportamiento y las habilidades de autocuidado. Toda la programación está diseñada para detectar las necesidades específicas de cada persona y su familia.
- Superar las dificultades en áreas de motricidad fina y gruesa a través de ejercicios y actividades de integración.
- Reducir el estrés de vivir con una persona con TEA o desórdenes relacionados a

- otros miembros de la familia.
- Superar los problemas a adaptación escolar de la persona.

3.2.- Intervención:

Una respuesta educativa ajustada a las potencialidades y necesidades de las personas con TEA que incida de manera eficaz en sus procesos de aprendizaje tendrá que tener en cuenta:

- Procurar ambientes muy estructurados, predecibles y fijos, para facilitar sus posibilidades de anticipación.
- Conviene utilizar el aprendizaje sin error y mantener motivado-a al niño-a mediante el empleo de reforzadores suficientemente poderosos.
- Otra técnica metodológica fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje a seguir, es el encadenamiento hacia atrás, que consiste en descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje en objetivos de conducta completa, e ir desvaneciendo las ayudas desde el final hacia adelante, de modo que el niño-a realizará la conducta por sí solo, será el primer paso de la secuencia.
- Utilizar en ocasiones el entrenamiento o la enseñanza incidental, es decir, cuando los episodios de enseñanza son iniciados por el niño-a en lugar y contenido. El adulto debe estar alerta a esas iniciativas adaptándose a las nuevas circunstancias, reforzando de forma natural las respuestas adecuadas.
- Es fundamental responder conscientemente ante conductas comunicativas verbales o gestuales, y aunque esas conductas no sean intencionales, debemos hacerlas funcionales dándoles ese sentido.
- Para favorecer la ocurrencia de la función comunicativa de petición es necesario manipular algunos aspectos o situaciones que liciten con mayor probabilidad estas conductas.
- Utilizar apoyos visuales como dibujos, fotografías, pictogramas, tarjetas, televisión, vídeo, ordenador.
- Evitar hacer preguntas indefinidas, evitar modismos, dobles significados, sarcasmos, bromas.

3.3.- Descripción de la metodología:

Estructuración física:

En el aula con metodología TEACCH la estructura debe impregnar la organización física, la organización temporal, los sistemas de trabajo y la organización de tareas.

La organización física puede en un primer momento entenderse como un sistema de trabajo en "**rincones**". Estos espacios concretos en los que se divide el aula, y que son específicos para el desarrollo de una actividad determinada, deben ser creados y adaptados a los alumnos según sus habilidades curriculares, las actividades adaptadas a necesidades y características más directamente vinculadas a su trastorno.

Estos rincones deben ser ante todo claramente discriminables por nuestros alumnos-as gracias a límites físicos y/o visuales. Tienen que ser percibidos por ellos, de forma que visualmente puedan saber dónde deben ir y lo que deben hacer en ese momento y en ese lugar. Cada actividad debe tener su espacio físico específico, la delimitación puede realizarse con estanterías, sillas, bancos, colchonetas, cintas pegadas en el suelo, o simplemente una silla con un pictograma. El marcador del lugar (el pictograma) debe tener su referencia exactamente igual en el horario de clase o personal del alumno y debe estar adaptado a su nivel de abstracción.

Debemos tratar que todo lo que el aula contenga sea realmente relevante para ellos. La decoración del aula debe ser totalmente funcional para dirigir su atención e evitar cualquier distractor. Ruidos cercanos, ventanas, visillos, luces fluorescentes, brillos ... deben eliminarse.

Las áreas de trabajo que suelen delimitarse son:

a) niños pequeños:	agenda	b) niños mayores:	agenda
	grupo		grupo
	trabajo uno a uno		trabajo uno a uno
	juegos		ocio
	cuentos		lectura
	música		
	relax		

De forma general se delimitan tres espacios fundamentales en el aula específica:

- El rincón de la comunicación: en él se desarrolla el primer momento de la jornada escolar donde se saluda a los compañeros y se participa conjuntamente en canciones y conversaciones. Posteriormente se pasa lista, se recuerda lo que se hizo el día anterior y realizamos la agenda.
- El segundo espacio está la pizarra y las mesas frente a ella donde se realiza el trabajo uno a uno. Aquí se desarrolla el trabajo académico. Los materiales están guardados en cajones en armarios y con un pictograma para identificarlos. También se realiza en trabajo en grupo con simplemente cambiar la disposición de las mesas.
- El tercer espacio está destinado a actividades diversas como pueden ser cuentos, música, ordenador, etc. Este espacio también es necesario delimitarlo para cada actividad, ya sea cambiando las mesas de lugar o colocando muebles para su separación.

· Agendas:

Las agendas son sistemas visuales que organizan el mundo de las personas con autismo, explicándoles dónde van a estar, para qué y en qué orden, cómo moverse por los espacios que hemos creado de manera independiente. Se deben utilizar de forma paralela en casa y en la escuela y empujando los mismos pictogramas .

Éstas deben ser individuales y adaptadas al nivel de representación de cada alumno. Los niveles de representación son los siguientes:

- Objetos.
- Partes de objetos.

- Etiquetas.
- Fotos.
- Dibujos o pictogramas.
- Palabras escritas.

La longitud de las mismas puede ser tan corta como la secuencia de tres pictogramas hasta tener la duración de un año o curso completo, todo depende de la edad, nivel cognitivo y los intereses particulares de cada alumno-a. Debemos intentar que el niño-a sea partícipe en la elaboración de la misma, lo cual va a fomentar su independencia y su motivación. Igualmente pueden ser móviles o fijas, y se realizan sobre un soporte que puede ser cartón, madera o corcho, con un fondo neutro y utilizando velcro para pegar los pictogramas.

Las agendas se deben utilizar de forma paralela en casa y en la escuela y empelando los mismos pictogramas. El funcionamiento de la agenda es el siguiente: Consta de dos tiras del velcro, en una se colocan los pictogramas y en la de debajo el punto amarillo que nos dice que ha finalizado la actividad. Primero pone su nombreo foto y después con la ayuda del maestro pone el resto de actividades, incluida la específica del día. Comienza con una actividad, coge su pictograma lo coloca en el rincón donde se desarrolla, y cuando termina lo vuelve a colocar en la agenda, poniendo además el punto amarillo debajo de ella para saber que la ha terminado. A continuación hace lo mismo con la siguiente actividad.

Cada actividad está acompañada de una sucesión de pictogramas que explican las instrucciones para realizarla. Cada actividad, cada juego, cada cuento, etc., tiene su pictograma específico y sus instrucciones específicas.

Las canciones, además de tener sus ayudas visuales también se acompañan de signos que aclaran esas imágenes y esas palabras.

· Sistemas de Trabajo:

Son una forma sistemática y visual para aclarar al alumno qué hago y cuándo, cómo sabré que he terminado y qué pasa cuando he terminado. Su fin último es lograr la máxima independencia del alumno y hay que tener en cuenta la edad del mismo y el objetivo que perseguimos.

Es un guía de pasos y tareas que proporciona las siguientes ventajas:

- Familiaridad y previsibilidad.
- Crea flexibilidad.
- Disminuye los problemas de conducta.
- Favorece el trabajo de bandejas y el trabajo uno a uno. Este último tiene como objetivo la evaluación de los intereses, progresos y necesidades del alumno, favorece el paso al trabajo independiente y desarrolla habilidades cognitivas, académicas, comunicativas y conductuales.

Tenemos que distinguir el trabajo que hace el niño-a con el maestro-a y el que realiza él/ella solo.

- Trabajo con el maestro, "UNO A UNO". El adulto se coloca cara a cara- al lado o

detrás del niño-a para lograr los siguientes objetivos:

- * Evaluación de interés, puntos fuertes del alumno, progresos y necesidades.
 - * Desarrollo de habilidades, incluyendo habilidades cognitivas y académicas, habilidades de comunicación, de ocio y para trabajar conductas.
 - * Proporcionar un tiempo para el desarrollo de una relación positiva.
 - * Proporcionar una "rutina de aprendizaje" para aquellas personas que necesitan la rutina para mantenerse concentradas y relajadas, y para aquellos que no aceptan la intrusión.
- Trabajo independiente. Todo trabajo que el alumno realice sin ningún tipo de ayuda por parte del terapeuta, también debe responder a las cuatro preguntas de qué, cuánto, cuándo y qué hacer cuando haya terminado. Para potenciar que los alumnos lleguen a ser independientes debemos enseñar primero la actividad de manera individual teniendo en cuenta los siguientes criterios:
- * No inmiscuir al profesor innecesariamente en la actividad.
 - * Fomentar la atención hacia apoyos visuales relacionados con la tarea.
 - * Diseñar actividades que tengan muchos apoyos visuales, para lograr una generación más rápida que lleve a la independencia.
 - * Cada actividad debe tener la apariencia de una sola tarea, con inicio y fin claros.
 - * Realizar repeticiones en el mismo formato de tarea, en lugar de repeticiones bajo dirección del adulto.
 - * Incluir un aspecto manipulativo, motivador en todas las actividades de enseñanza.
 - * No violar el concepto terminado (una vez que se ha finalizado guardamos el material, no lo desmontamos para volver a montarlo).
 - * Permitir la participación parcial en nuevas actividades.
 - * Aprovechar las habilidades que van emergiendo, en lugar de atacar los claros fracasos.

· Organización del trabajo:

La organización de las tareas se consigue de forma que lleguen a ser autoexplicativas, es decir, al repetir la forma de trabajar la persona es capaz de comprender lo que ha de hacer aunque cambie el contenido de las mismas.

La posicionalidad de los objetos que se encuentran en recipientes (cajas, bandejas u otros depósitos), si son transparentes mejor, ya que ayudan a la anticipación, cuántos quedan, qué son, cómo son...

La cantidad de tarea se mide por la cantidad de objetos que hay en los depósitos, lo cual también evita que los objetos se muevan del lugar.

La metodología de trabajo con "plantilla" es un sistema que regula el trabajo por medio de las dos tareas cognitivas básicas que son aprendidas para seguir este sistema de trabajo (la comparación y la clasificación). Con las plantillas los alumnos saben en todo momento que se les está pidiendo: buscar semejanzas y colocar los objetos, las letras, realizar gráficas o dibujos semejantes a aquellos que tienen debajo de un plástico o por encima de los compartimentos en blanco. Estos compartimentos "las cajas gráficas", deben estar claramente delimitados por compartimentos dibujados y que pueden irse disminuyendo en cantidad e incluso en precisión.

· Rutinas:

El uso de rutinas no es otra cosa que la estructuración temporal del trabajo del alumno. Es una herramienta muy poderosa en el trabajo con las personas autistas ya que predicción es comprensión y ayuda a trabajar la flexibilidad.

Las finalidades de la estructuración temporal son:

- Que la persona sepa qué actividades van a hacer y en qué secuencia.
- Que pueda predecir y anticipar las actividades.
- Una vez comprendido la función del horario y calendario los cambios en los mismos son posibles con una mayor probabilidad de que los alumnos no tendrán reacciones inadecuadas como rabietas, falta de motivación o atención o negativismo.

Este es un ejemplo de estructuración del tiempo de un niño pequeño:

- Agenda (saludos, secuencia de trabajo)
- Juego (utilizar música, juegos circulares y motores).
- Trabajos en mesa.
- Habilidades de autonomía (aseo, desayuno, comida).
- Recreo.
- Actividad central (caracterizan al día y puede ser dentro o fuera del centro, por ejemplo, ir a la piscina, comprar chuches, etc.).
- Habilidades de autonomía.
- Siesta.
- Habilidades de autonomía
- Despedida.

Es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Utilizar un lenguaje claro y pausado creando un ambiente de trabajo.
- Manifestar una coherencia personal e interpersonal, respetando siempre a la otra persona.
- Favorecer la contingencia conductual.
- Mostrar una actitud directiva pero favoreciendo la espontaneidad.
- Igualmente mostrar una actitud paciente, tranquilizadora, evitando perder los nervios.
- Asegurarnos tener captada la atención del alumno antes de darle cualquier consigna.
- Terminar siempre con el mismo juego o tarea para favorecer las transiciones.
- Comenzar con tiempos de trabajo cortos, con normas sencillas, con un principio y un fin claro y empleando refuerzos.

Para la estructuración temporal tenemos las siguientes herramientas:

- Identificación del día de la semana: asignamos a cada día un dibujo y un color concreto, y a su vez, marcamos ese día realizando una actividad específica. Esta actividad no varía en todo el curso escolar y se realiza siempre a la misma hora.
- Agendas de trabajos individuales: gracias a ella se le indica a cada alumno, de forma individual, la secuencia ordenada de tareas que debe realizar a lo largo de la jornada. Cada vez que finaliza una actividad, el alumno marca ésta con la señal acordada. Los horarios de cada uno de los alumnos está marcado con el nombre y el

color del alumno al que corresponde, también puede ser una foto, su nombre escrito, etc.

- Tiempo de realización de tareas: la duración de las actividades dependen del ritmo de trabajo del alumno ya que éstas por sí mismas indican su finalización (cuando se termine el puzzle, por ejemplo), mientras que otras, debemos decidir la duración (jugar, trabajar con el ordenador...). Para indicarle al alumno que ha finalizado el tiempo de dedicación a esa tarea se le entrega una tarjeta con su nombre, éste debe colocarla en un sobre situado al inicio de la agenda personal en el panel-horario, marcar la tarea que acaba de realizar con un círculo amarillo (que indica que ha finalizado) y a continuación visualizará los pictogramas de la siguiente actividad.
- Calendario mensual: En ellos se encuentran reflejados, con pictogramas, las actividades, los acontecimientos y las fechas señaladas que no están contempladas en las rutinas diarias de clase, como el Día del Padre, el Carnaval... además de períodos vacacionales que rompen la rutina escolar. Estos calendarios son elaborados a comienzos de cada mez con la participación de los alumnos.

· Los refuerzos:

Conseguir la motivación para realizar y aprender una tarea es clave en la enseñanza de una persona con autismo. Aquellos profesionales que tienen en cuenta que este punto es clave para conseguir los mejores resultados y tratan de adecuar su enseñanza a los refuerzos y comprensión de las necesidades de motivación de sus alumnos, son los que mayores aprendizajes consiguen. Esto se consigue en la medida en que el profesional trata de:

- Descubrir lo que les motiva y les enseña a trabajar por ello.
- Utilizar cualquier otro tipo de refuerzo, siempre con refuerzo social (comida, juguetes, objetos, cupones y actividades o incluso la tarea acabada).
- Hacer que estos refuerzos sean tangibles, de forma que les refuerce el deseo de contacto personal. De esta manera les ayuda a ser personas con mayor variedad de refuerzos en el futuro y mayor potencialidad de los mismos.
- Ser sistemático en su aplicación, ya sea de forma continua o discontinua dependiendo del nivel de aprendizaje de la tarea con ese alumno en concreto.
- Aplicarlos inmediatamente para que establezcan la relación, teniendo en cuenta siempre sus dificultades para establecer las contingencias.
- Tener claro que un refuerzo lo es tal en la medida en que mantiene el interés por la tarea y el progreso en la conducta.

· Los materiales:

La enseñanza de estos escolares no requerirá materiales demasiados específicos. Es importante contar con material para trabajar el juego simbólico, siendo el material de los rincones de Educación Infantil válido. Los recursos informáticos son muy interesantes ya que favorece la estimulación sensorial y son muy motivadores.

Es necesario contar con mobiliario cerrado que no permita al alumno el acceso a los materiales en el momento que él quiera, de este modo estaremos forzando situaciones de comunicación (para pedir lo que él quiere) y, por otro lado, evitaremos que se lleven a cabo continuas interrupciones y/o distracciones.

Una cámara digital, un ordenador, una impresora a color y una máquina

plástificadora son recursos indispensables para la preparación del material para este alumnado, es decir para la preparación de las imágenes como ayuda visual que se emplean.

· Estrategias metodológicas:

Las principales pautas de intervención educativa con alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista son:

• **“Protección” sensorial:**

La toma en consideración de las posibles hipersensibilidades sensoriales que padezca el alumno o alumna con trastornos del espectro autista (especialmente en los sentidos del oído, el tacto y la vista) puede resultar fundamental para facilitar una relación adecuada entre él o ella y su entorno.

• **Enfatizar el desarrollo de la comunicación:**

Las graves dificultades de comunicación expresiva son factores que aumentan sus problemas de interacción social y frecuentemente provocan numerosas conductas inadecuadas en su interacción con el entorno. Es imprescindible centrarse en el desarrollo de habilidades básicas de comunicación, así como en el uso cotidiano y adecuado de las que ya poseen. Un papel destacado dentro de esta pauta es el uso de sistemas alternativos de comunicación o de habilidades instrumentales y gestuales de comunicación, como el principal medio para lograr el mayor desarrollo de esta función.

• **Entrenamiento en emociones:**

La introducción del alumno o alumna con trastornos del espectro autista en el mundo social, en el mundo de las mentes, ha de llevarse a cabo mediante su entrenamiento en el reconocimiento de emociones y de la relación de éstas con las situaciones, los deseos y las creencias, propias y ajenas.

• **Programar la mejora de las habilidades en juego interactivo y juego de grupo:**

La importancia del juego dentro del desarrollo infantil para la socialización del niño nos señala la necesidad de que el alumno o alumna con trastornos del espectro autista sea entrenado en los diferentes tipos de juego con adultos y de representación, así como en la participación en juegos sencillos de grupo con niños de su edad.

• **Normalización del uso de objetos y juguetes:**

El uso espontáneo de objetos y juguetes que realiza el alumno o alumna con trastornos del espectro autista es frecuentemente inadecuado, puramente sensorial. Con el objetivo de acercarle a un futuro juego simbólico, resulta importante iniciar un entrenamiento en el uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos.

• **Formación y apoyo a profesionales:**

Como consecuencia de la peculiaridad de la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista, es necesaria la formación continuada de los profesionales que intervienen en su educación (profesionales de apoyo, profesores especialistas, monitores, logopedas...).

- La coordinación con la familia a diario. Esta se puede realizar con un cuaderno que se debe revisar todos los días por parte de la familia y la escuela.
- Utilizar la clasificación y el emparejamiento como punto fundamental en nuestro

- sistema de trabajo.
- Evitar el aprendizaje por ensayo/error.
 - Emplear el modelado de la conducta.
 - Refuerzo positivo y negativo siempre que sea necesario.
 - Uso de gestos para comunicarse siempre que sea necesario.
 - Uso preferente de la modalidad visual.
 - Uso de un lenguaje verbal conciso, con frases cortas y claras.
 - Analizar gestos, conductas e intentos de comunicación espontáneos.
 - Evitar estímulos innecesarios.
 - Fomentar la enseñanza en entornos naturales.
 - Ofrecer al niño solo y exclusivamente la ayuda mínima necesaria para que sea capaz de resolver cualquier situación en la que se encuentre.

3.4.- Ayudas Visuales:

¿Qué hacer antes de elaborarlas?

- Hay que evaluar la situación: el ambiente y el alumno.
- Planificar quién, cuándo, cómo, dónde, etc.

¿Qué hay que tener en cuenta?

- Tienen que ser sencillas, un dibujo por concepto y empleando preferiblemente colores.
- Hay que elaborarlas con un propósito.
- Antes de elaborarla hay que analizar cómo será usada.
- Combinar el dibujo con la palabra para facilitar a los lectores la comprensión y la asociación a los no lectores.
- El tamaño dependerá de la edad del niño, el nivel, la ubicación, etc.
- Empezar por las que son imprescindibles.
- Es conveniente que el niño participe en su elaboración para que se vaya familiarizando con ellas.
- Es preferible empezar con agendas verticales y pasar después a las horizontales.
- Emplear el aspa para tachar las imágenes cuando se produce un cambio en los planes o cuando no es deseada una conducta.

¿Para qué utilizamos estas ayudas?

- En sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.
- Para favorecer la elección de los alumnos.
- Para señalar acontecimientos importantes.
- Para trabajar aspectos sociales.
- Para dar instrucciones, normas...
- Para trabajar las emociones.
- Para la comprensión del tiempo.

¿Cómo elaborar estas ayudas?

GUÍA DE PLANIFICACIÓN DE AYUDAS VISUALES

Linda Hodgdon

Guía de Planificación de ayudas de comunicación

QUIRK ROBERTS PUBLISHING

ALUMNO _____

FECHA _____

FECHA DE NACIMIENTO/EDAD: _____

EVALUADORES: _____

EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN:

EL AMBIENTE

¿Cuál es la ubicación?

¿Quién está presente?

¿Quién está a cargo?

¿Cuál es la actividad en curso?

¿Qué rutina se espera?

¿Qué participación del alumno se espera?

¿Qué conducta del alumno se espera?

Lo que realmente ocurre:

Desempeño o participación real del alumno:

¿Cómo se maneja la situación?

¿Cómo están funcionando las instrucciones e intervenciones actuales?

¿Qué apoyos de comunicación se utilizan actualmente?

Cambios requeridos:

Modificaciones del ambiente:

Desempeño del alumno:

Necesidades observadas:

Apoyos ambientales que podrían ayudar:

Situaciones que requieren apoyo:

Situaciones / conductas que requieren mejoría:

EL ALUMNO

¿Cómo maneja el alumno tareas y rutinas específicas?

¿Cómo maneja el alumno el ambiente actualmente?

Apoyos actualmente en uso:

¿Logran la meta deseada?

¿Permiten máxima independencia?

Cambios o metas a lograr:

Conducta en vista para ser cambiada o modificada:

Habilidad en vista para enseñar:

Necesidades de comunicación observadas:

¿Cómo pueden respaldarse con apoyos visuales las metas o necesidades?

¿Qué tipo de ayuda visual mejoraría el desempeño del alumno?

¿Quién utilizará la ayuda?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> una o muchas personas | <input type="checkbox"/> nivel de reconocimiento |
| <input type="checkbox"/> Edad | <input type="checkbox"/> visual |
| <input type="checkbox"/> nivel general de comunicación | <input type="checkbox"/> objetos |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> fotos |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> dibujos realistas |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> dibujos abstractos |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> señales / logotipos, etiquetas, |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> palabras escritas |

PLANIFICACIÓN DE LAS AYUDAS

¿A quién pertenecerá la ayuda?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> al profesor | <input type="checkbox"/> al profesor y al alumno |
| <input type="checkbox"/> al alumno | <input type="checkbox"/> a la clase completa |

¿Dónde se utilizará la ayuda visual?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> en una ubicación específica | <input type="checkbox"/> durante la transición entre ambientes |
| <input type="checkbox"/> en varias localidades | |

¿Cuándo se utilizará la ayuda?

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> a lo largo del día conforme surja la necesidad |
| <input type="checkbox"/> en una situación o actividad específica |
| <input type="checkbox"/> escuela <input type="checkbox"/> hogar <input type="checkbox"/> comunidad |

¿Cómo se usará?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> impartiendo instrucciones | <input type="checkbox"/> manejando un problema específico |
| <input type="checkbox"/> suministrando información | <input type="checkbox"/> para la comunicación entre personas |
| <input type="checkbox"/> haciendo preguntas | <input type="checkbox"/> para la comunicación entre ambientes |
| <input type="checkbox"/> para el desempeño independiente | <input type="checkbox"/> enseñando nuevas habilidades o tareas |
| <input type="checkbox"/> manejando una necesidad específica | |

¿Qué tipo de símbolos se utilizarán?

- | | | |
|--|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> palabras escritas | | |
| <input type="checkbox"/> ilustraciones | | |
| <input type="checkbox"/> dibujos de líneas | <input type="checkbox"/> dibujos detallados | <input type="checkbox"/> tamaño _____ |
| | <input type="checkbox"/> blanco y negro | <input type="checkbox"/> a color |
| <input type="checkbox"/> fotos | <input type="checkbox"/> tamaño _____ | |
| <input type="checkbox"/> etiquetas y envoltorios de verdad, señales, logotipos | | |
| <input type="checkbox"/> recortes de revista, cupones, etc. | | |
| <input type="checkbox"/> objetos | | |
| <input type="checkbox"/> una combinación | | |

¿Cómo se verá la ayuda?

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> tamaño | <input type="checkbox"/> forma | <input type="checkbox"/> color |
|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|

¿Qué formato tendrá?

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> tarjeta | <input type="checkbox"/> gráfico | <input type="checkbox"/> papel | <input type="checkbox"/> libro |
|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|

¿Cómo será utilizado?

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> quién lo utilizará para comprensión |
| <input type="checkbox"/> quién lo utilizará para respaldar la expresión |

¿Qué se dirá al utilizar la ayuda?

- 1 ¿Cuál es el "guión" o vocabulario exacto? _____

2 ¿Cómo será etiquetada la ayuda de modo que todo el que la use sepa lo que dice?

¿Cómo será manipulado?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> llevar a una persona hacia la ayuda | <input type="checkbox"/> pasar páginas |
| <input type="checkbox"/> llevar la ayuda a la persona | <input type="checkbox"/> poner las piezas en algún lugar |
| <input type="checkbox"/> señalar la ayuda | <input type="checkbox"/> trazar una "X" sobre algo |
| <input type="checkbox"/> dársela a alguien | <input type="checkbox"/> cubrir algo |

¿Será trasladado?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> conservarlo en un lugar | <input type="checkbox"/> trasladarlo entre varios lugares |
|--|---|

¿Quién lo trasladará?

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> el profesor | <input type="checkbox"/> el alumno |
|--------------------------------------|------------------------------------|

¿Dónde se guardará la ayuda?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> colgando en la pared | <input type="checkbox"/> en un bolsillo |
| <input type="checkbox"/> sobre una puerta | <input type="checkbox"/> en un libro de comunicación, lugar o carpeta |
| <input type="checkbox"/> en una cartelera o gabinete | <input type="checkbox"/> en un salón o lugar específico: baño, cocina |
| <input type="checkbox"/> en una mesa o escritorio | <input type="checkbox"/> otro |
| <input type="checkbox"/> en un recipiente | |

¿Necesitará algún aditamento para colgarlo en alguna parte?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> imán | <input type="checkbox"/> anillos de metal |
| <input type="checkbox"/> Cierre Velcro (*) | <input type="checkbox"/> tachuelas |
| <input type="checkbox"/> gancho | <input type="checkbox"/> hilo o cuerda |

¿Con qué frecuencia será utilizado?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> una vez | <input type="checkbox"/> actividades del programa regular |
| <input type="checkbox"/> eventos especiales | <input type="checkbox"/> todo el tiempo |

¿De cuánto tiempo dispone para hacerlo?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> emergencia | <input type="checkbox"/> pronto |
| <input type="checkbox"/> necesito algo hoy | <input type="checkbox"/> requiere mayor planificación |

IMPLANTACIÓN DE LAS AYUDAS

¿Cuándo y cómo se presentará la ayuda a los alumnos?

¿Cuál es la respuesta esperada del alumno?

¿Qué demostración o señal se requerirá?

¿Qué desempeño del alumno será considerado aceptable o exitoso?

3.5.- Momentos de integración:

La integración debemos considerarla como un proceso reflexivo y programado, de forma que nos aseguremos en gran medida el éxito de la experiencia educativa, buscando bienestar no solo de nuestros alumnos, sino también el buen clima en el entorno que acoge. Por ello planificaremos la intervención en base a su edad cronológica, y según unos prerrequisitos:

- Normas básicas de comportamiento, es decir, nuestros alumnos deben tener la capacidad de no alterar el clima de aula (gritos, pataletas, carreras, etc.).
- Habilidades básicas de aprendizaje. Debemos procurar haber trabajado previamente la

atención, que permanezcan cierto tiempo sentados, que puedan realizar alguna actividad de forma autónoma, etc.

- Habilidades de la materia. Si pretendemos que sigan el ritmo de la clase en una determinada materia como puede ser Educación Física o Plástica el alumno debe estar preparado para cumplir los objetivos propuestos para el resto de alumnos (aunque esto dependa de ayudas y adaptaciones).
- Motivación. Es importante plantearse que el alumno muestre un mínimo interés por la materia y las actividades que le presentamos.

Cuando un aula específica de Educación Especial se encuentra ubicada en un centro ordinario se deben programar momentos de integración, los cuales deben estar planificados de manera exhaustiva.

Lo primero es determinar el **tutor** con el que se debería integrar, para lo cual hay que tener en cuenta unos criterios:

- Deben ser maestros-as con experiencia como tutores-as de alumnos con necesidades educativas especiales y/o actitudes positivas hacia la participación de estos alumnos en sus aulas.
- Aulas con menor ratio.
- Maestros-as con una dinámica de clase más ajustada a las demandas y necesidades de los alumnos-as con trastornos del espectro autista.
- Maestros-as que impartan clase en el ciclo educativo correspondiente a la edad de los alumnos.

Lo segundo es determinar el área curricular en la que se llevará a cabo, siendo interesantes las clases de Educación Física y Música para alumnos muy "movidos", reservando clases menos dinámicas y más estructuradas para los chicos-as con mayores problemas para los cambios. Todo dependerá también en gran medida de los intereses y las motivaciones de cada uno. Es importante el acompañamiento de los alumnos-as por parte del monitor-a y del tutor-a en estos momentos de integración. Previamente a estas sesiones el alumno-a habrá sido entrenado en las tareas que realizará y se le habrá anticipado la situación.

Por último, es necesario desarrollar un recreo tutorizado donde el niño-a es acompañado por el monitor-a, el tutor-tutora o un compañero-a que servirá de mediador. Este tiempo se utilizará para relajar tensiones, desahogarse y hacer lo que le apetezca, siempre estando alerta a las conductas disruptivas.

Previamente se debe plantear y describir un modelo de organización y funcionamiento del centro que haga posible la integración de estos alumnos. Se mantienen reuniones con los distintos estamentos organizativos del centro con la finalidad de sensibilizar a la población que acoge, ubicar a nuestros alumnos en un grupo, facilitar la comprensión de conductas o estrategias de intervención, coordinar espacios y participación en distintas actividades. En estas sesiones se trata de explicar las características de nuestros chicos y fijar distintos objetivos:

- Con el claustro de profesores.
- Con la Asociación de Padres y Madres de alumnos.

- Con las aulas del centro (tanto las aulas que integran a nuestros alumnos como las demás clases).

3.6.- Un día en el Aula de Educación Especial:

A continuación describimos un día en dicho aula tomando como ejemplo la agenda de una niño.

Entra en clase mira la agenda y CUELGA LA MOCHILA Y EL ABRIGO.

Pone el punto amarillo en el pictograma correspondiente y realiza la actividad de SALUDAR.

Nos sentamos en el rincón de comunicación y el niño PASA LISTA.

Vuelve a la agenda y hacemos el CALENDARIO. Fecha completa, actividad específica del día y el tiempo atmosférico

Vuelve a la agenda y nos vamos al rincón de TRABAJO INDIVIDUAL. Realiza la ficha o la actividad académica programada para ese día con la ayuda del maestro.

Coge el pictograma de la agenda que el quiera ya que estamos en la ACTIVIDAD LIBRE dentro del rincón de la música, los juegos, los cuentos, etc.

Le señalamos con el pictograma que ha llegado el momento del ASEO y el DESAYUNO. Coge su toalla y el jabón, va al cuarto de baño, hace pipi, se lava las manos y vuelve a la clase. Coge el desayuno de su mochila, deja la toalla en la percha y desayuna de forma autónoma. Después recoge los cubiertos, lo mete en su mochila, tira los restos a la papelera y se limpia las manos con una toallita.

Vuelve a la agenda y coge el pictograma del RECREO. Sale al recreo que el maestro, el monitor y sus compañeros. En el recreo se dirige un tiempo sus actividades, dejando tiempo también para hacer lo que le apetezca, siempre controlando su conducta. Regresa a clase, coge de la agenda el pictograma del ASEO. Hace pipi, se lava las manos y regresa a clase, dejando la toalla en su lugar.

Mira en la agenda la actividad de RELAJACIÓN. Se tumba en la colchoneta t esta de 10 a 15 minutos escuchando música y relajándose.

Vuelve a la agenda y coge el pictograma de la ACTIVIDAD ESPECÍFICA de ese día. Puede ser leer un cuento, ir a vídeo, a educación física, etc.

Termina la actividad y toma el pictograma del ORDENADOR.

Por último le indicamos con el pictograma que nos vamos A CASA. Se coloca el abrigo, coge la mochila y lo acompañamos a la salida hasta que llega su padre/madre.

4.- ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS ACADÉMICOS

4.1.- Adquisición de la lectoescritura:

Desde mediados de los años 80 el empleo de materiales gráficos, analógicos o más simbólicos como la escritura, se ha erigido en herramientas de trabajo imprescindibles para los profesionales del “autismo”.

Las fotografías y dibujos realistas se han convertido en uno de los elementos más ampliamente empleados y válidos en la intervención (Schopler, Mesibov y Hearsey, 1995). En muchos contextos y para un gran número de niños el empleo de dibujos es el único sistema adecuado, pero es limitado en la cantidad y tipo de información que puede ser transmitida. El lenguaje escrito supone una alternativa válida para apoyar o sustituir al lenguaje oral además de ser un elemento más natural y de empleo más universal que los sistemas analógicos.

Por eso, “enseñar a leer” en autismo no supone sólo un paso más en el natural proceso de educación y culturización. En autismo, la lectura y escritura pueden suponer un puente de acceso a la intervención de aspectos especialmente afectados. Ofrecer guiones de modelos verbales, apoyar al lenguaje oral, hacerlo permanente y así ofrecer mayor tiempo de procesamiento, mejorar la conducta “fijando normas”, ofrecer información anticipada de actividades y guiar la conducta, expresar ideas, sensaciones y pensamientos, son algunos de los objetivos que se pueden tratar con la lecto-escritura.

A continuación vamos a exponer un posible sistema de enseñanza de la lecto-escritura para aquellos niños que encuentren problemas con métodos más convencionales para después pasar a exponer las posibles funciones de esta poderosa herramienta.

- 1 Prerrequisitos para la enseñanza de la lecto-escritura:
 - Capacidad de discriminación visual (tareas de emparejamiento; trabajar primero sin material gráfico)
 - Interés en el material gráfico
 - Nivel intelectual de normal a Retraso Mental Moderado (no sMemoria e recomienda para niños por debajo de CI 35-40)
- 2 La lecto-escritura se basa:
 - Vía visual
 - mecánica asociativa
 - Libre de información social difícil de interpretar y comprender
- 3 Las funciones principales son:
 - Acceso a los conocimientos y a los significados sin tensión interpersonal
 - Acceso a la función del discurso
 - Vía de expresión emocional y comunicativa alternativa
 - Posibilidad de ocio
 - Apoya el desarrollo del lenguaje verbal
 - Puede mejorar fonología y morfosintaxis (ayuda visual)
 - Comprensión de órdenes complejas

- Regulación conductual
 - Control atencional
 - Apoyo para problemas de memoria y pérdida de meta
 - Guía para situaciones socio-emocionales complejas (guiones de conducta, historias sociales, normas,...)
- 4 Problemas: hiperlexia
- 5 Principios generales:
- Adaptarse a cada individuo
 - Planificar de forma cuidadosa cada sesión de enseñanza
 - Métodos globales
 - Mayúsculas (más fácil)/minúsculas (más adaptativo)
 - Material autoadhesivo (velcro)
 - Ensayos repetidos con las mismas palabras
 - En las primeras sesiones, conoce el objeto que se le pide que asocie.
 - Dejar las fichas y programas para cuando se domine la metodología
 - Ensayo sin error
 - Dar sentido a todo lo que se lee (funcional) Utilizar elementos de la agenda.

Consideraciones previas a tener en cuenta:

- El sistema de enseñarse siempre se debe adaptar a cada niño. No existe un método válido para todos los niños.
- Utilizar letras “no ligadas”: independientes.
- Emplear paneles o bandejas y material autoadhesivo tipo “velcro” para fijar las imágenes y a éstas las palabras.
- Ensayos repetidos con las mismas palabras que se emparejen con imágenes (pueden ser no idénticas).
- Objetos y palabras conocidas (en fases iniciales).
- Valorar la posibilidad de emplear cartilla con sistema global.
- Métodos de ensayo sin error: no permitir la equivocación.

Las fases de enseñanza: secuencia básica.

Como hemos indicado, la adaptación individual siempre va a ser condición necesaria para irse adecuando a las particularidades del niño. Una de las adaptaciones fundamentales tiene como foco la MOTIVACIÓN. Atender los intereses particulares es fundamental, especialmente en las primeras fases de enseñanza. Por ello es poco probable que los materiales impresos comerciales, e incluso un material realizado para un niño sea válido para otro. Sin embargo, el esfuerzo es proporcional a la recompensa en ritmo y especialmente, interés por la tarea. Las fases que se proponen (Ventoso, 2002) son solo orientativas y en cada caso se pueden tomar decisiones de adelantar fases o realizar cambios.

Fase I: El aprendizaje de la mecánica y el placer de asociar

El primer objetivo en esta fase es doble: por una parte enseñar “la mecánica” del trabajo y crear interés y gusto por la asociación de palabras-dibujos, y por otra cumplir el otro componente de la lectura, asociar un símbolo escrito –un grafema- con un sonido –un

fonema-.

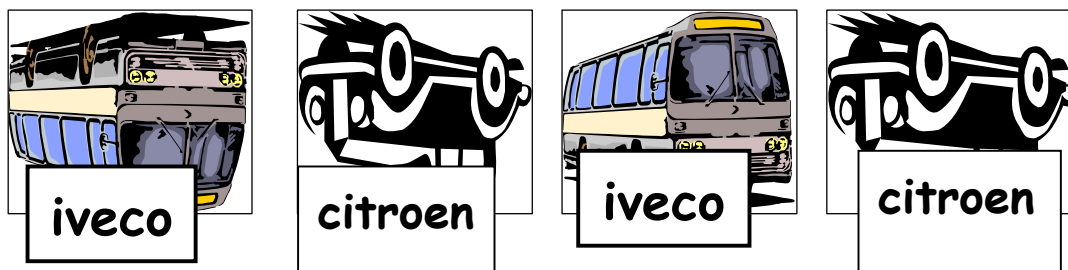
Las primeras asociaciones

Partiendo de las **propias motivaciones del niño**, como marcas comerciales de productos alimenticios, marcas de coches, nombres de personas de su familia, niños de la clase o personajes de su película predilecta, se debe fotografiar, o dibujar con claridad, aproximadamente 10 objetos y escribir cada una de las palabras que se correspondan con lo representado. La presentación debe ser progresiva: inicialmente 2 objetos, después 3, 4, 5... Cuando el niño los vaya emparejando correctamente, se va aumentando el número de elementos hasta terminar presentado juntos los 6 o 7 objetos de interés. No todos los niños poseen el mismo “span” atencional. Hay niños que no pueden atender a más de 3 ó 4 elementos, mientras que otros se divierten mucho más cuando se van aumentando el número de asociaciones requeridas. En el primer caso, sólo se presentarán de forma simultánea un máximo de 3-4 elementos. En cualquier caso, se debe dedicar de diez a quince minutos diarios al juego de emparejar el dibujo con la palabra escrita.

Un factor importante en la mayoría de los aprendizajes es la **repetición**. Se debe ofrecer la oportunidad de presentar de forma repetida los ítems de pares asociados, duplicando o triplicando las fotografías y los carteles.

El procedimiento a emplear es muy simple. En un lugar silencioso y sin elementos que distraigan al niño, se le presentan las dos fotografías, que pueden estar sujetas por “velcro” a un panel (de cartón, vidrio plástico, moqueta fijada a madera...) , y se coloca delante del niño uno de los carteles, al mismo tiempo que el profesor pronuncia la palabra. Luego, se le anima a que pegue la palabra con su imagen, ofreciéndole la ayuda de señalar. Una vez pegada, se señala de nuevo y se incita al niño a que diga la palabra, o a que mire – si el niño es no verbal-, mientras el profesor dice la palabra con entonación de satisfacción. Se repite el procedimiento 3 ó 4 veces y si el niño sigue motivado, se le anima a que asocie de forma independiente sin ayuda o, incluso, a que diga la palabra. En las sesiones siguientes se pueden introducir más representaciones distintas de los mismos objetos e ir ofreciendo de uno en uno los carteles para ser asociados.

Es previsible que estos emparejamientos se aprendan con relativa rapidez y sea fácil ir introduciendo el elemento. 3, 3 “repetido”, 4, 4 “repetido”, etc.



Las vocales

El segundo objetivo de esta fase, si los niños tienen capacidad para imitar sonidos simples, es asociar el fonema a cada letra vocal. Para ello se escriben las letras en “cartelitos” independientes y se van presentando de forma individual o se colocan todos en la mesa y se va señalando. Los primeros ensayos el terapeuta emite el fonema –en principio en el orden natural de “a”, “e”, “i”, “o”, “u”- y anima al niño, posteriormente se intenta que sea él el que emita el sonido. Se pueden realizar, por ejemplo, distintas versiones de juego: colocar todas las letras dadas “boca abajo”, de forma que no se vea lo que está escrito, e ir dándoles la vuelta al tiempo que se pronuncia, para luego introducir las por la ranura de una hucha, una caja, etc.

Con el fin de no aburrir a los niños, cuando se consiga el criterio, se pasa inmediatamente al paso o fase siguiente. Así mismo, si se produce una detención en alguna fase del proceso es conveniente “ingeniar” nuevas formas o juegos para conseguir el mismo objetivo pero con formatos distintos y más atractivos.

Una vez conseguidos estos objetivos, el niño sabe lo que tiene que hacer, está motivado para ello y asocia fonemas a formas perceptivas simples –las vocales-. Enseñar a leer vocales es una estrategia válida que ayuda a la posterior discriminación de sílabas, aunque en los primeros momentos, suele ser tan gratificante identificar y pronunciar los sonidos de estas letras que se “omiten” las demás. Este efecto es normal y constituye un paso intermedio, necesario para aprendizajes más complejos.

Fase II: Nuevos emparejamientos.

El siguiente objetivo es comenzar a realizar emparejamientos de palabras con objetos que ya no constituyen foco de interés, y de nuevo, ayudar a asociar los grafemas en palabras con un determinado contenido fonético.

La motivación creada con la tarea anterior –que ya se permite hacer de forma autónoma en un momento distinto o al final de los nuevos objetivos como sistema de recompensa-. En este momento se eligen 20-30 objetos nuevos cotidianos y conocidos por el niño y en grupos de 3-4-6 o más, según la capacidad y el interés del niño, se comienza a realizar el mismo proceso de emparejamiento de la fase anterior. También en los primeros ensayos los objetos se presentarán repetidos a fin de permitir fijar la asociación.

Las palabras elegidas pueden responder a dos criterios: o bien por ser palabras con condición estimular muy distinta como “oso” y “pelota”, a fin de facilitar la discriminación, o ya directamente, en el caso de niños con muy buena capacidad discriminativa visual elegir objetos con los mismos fonemas e ir añadiendo palabras con los fonemas aprendidos.

Emparejamientos

A) Debe emplearse con preferencia en niños que posean buenas habilidades de discriminación visual. Esta alternativa es sencilla y consiste en guiarse por un método de enseñanza de lecto-escritura que emplee un sistema global basado en la introducción

progresiva de fonemas. Un buen ejemplo de estos sistemas lo ofrece la citada cartilla “Vivencias” (González, De la Puente, Rico y Sánchez, 1996) que comienza con palabras con la letra M, como “mamá”, luego P, con posterioridad, la N, la L, la S, etc. Este método, en concreto, comienza por presentar palabras bisílabas y con sílabas directas y de forma progresiva va haciendo más complejas las discriminaciones. Siendo interesante, porque nos puede servir de guía de palabras y especialmente de orden de introducción de grafemas-fonemas, no se puede aplicar de forma directa, ya que el vocabulario que emplea suele ser desconocido para los niños con autismo; el material no se puede manipular directamente y recurre a múltiples demandas para conseguir el mismo objetivo. Los niños con autismo, en estas fases iniciales, necesitan saber con claridad cuál es la demanda de la tarea, por lo que el sistema de múltiples “camino” para acceder a un conocimiento puede aplicarse, pero con sumo cuidado, como ya se apuntó en los principios generales, ofreciendo claves visuales que ayuden a discriminar y anticipar lo que se va a hacer con cada material.

Es necesario hacer dos o tres dibujos o fotografías de cada uno de los objetos y carteles con la palabra escrita y “jugar” a emparejarlos. Si empezamos, por ejemplo, con la letra “m” y la palabra mamá, se presenta una fotografía de la madre del niño y se le ofrece el cartel con la palabra “mamá”. Para afianzar la asociación, se pueden emplear distintas fotografías de la madre, para poder llevar a cabo múltiples asociaciones. También se puede presentar el material en otros formatos, como en álbumes en los que el cartel de la palabra se puede introducir en el plástico, etc.

Siguiendo la progresión de enseñanza de nuevos grafemas, se puede continuar con palabras que contengan la “P”, como “papá”, “pipa”, “pie”, etc. Es importante presentar palabras cuyo referente conozca el niño. Por ejemplo, quizá no sería conveniente incluir la palabra púa. Comenzar de nuevo pidiendo el emparejamiento de dos parejas, luego presentar 3, después 4, etc., hasta completar de 5 a 10 elementos, en función de las capacidades del niño y del grado de motivación de la tarea.

Los letreros se deben presentar en la mesa de uno en uno, o dárselos al niño en la mano. Durante los primeros ensayos se puede pronunciar la palabra al mismo tiempo que se ofrece el cartel.

Si el niño tiene más dificultades perceptivas es preferible trabajar con la opción B.

- B)** El sistema es el mismo, de emparejamiento, pero en este caso los objetos se eligen sin considerar los grafemas que componen la palabra correspondiente. Se deben escoger objetos cotidianos y conocidos, cuyas palabras escritas tengan una configuración perceptiva muy distinta, por ejemplo, “mesa”, “vaso”, “pelota”, etc., estén formadas por sílabas directas y, a ser posible, sean bisílabas. Se deben fotografías o dibujar los objetos y comenzar por realizar 2 emparejamientos, después 3, 4, etc. En algunos casos, puede ser útil elegir objetos por **entornos** o por **categorías funcionales**, por ejemplo: juguetes, comidas, *etc.*, e ir rotulando cada uno de ellos.



Reconocer palabras: juegos de “DAME”

Cuando se completan de 10 a 15 elementos, se puede comenzar a jugar a “Dame”. Se realiza al finalizar el emparejamiento y dotando a la tarea de sentido funcional de “guardar”. Se le pide al niño que “dé” diciéndole “dame X” dejando que tome o bien la foto o bien el cartel, hasta que ofrezca todos los elementos. Es preciso recordar la necesidad de emplear métodos de ensayo sin error. Si el niño va a coger un cartel equivocado, el terapeuta debe señalar el correcto antes de permitir el fallo.

Cuando el niño ya conoce unas 30 palabras, con independencia de que no conozca todos los morfemas del alfabeto ya es el momento de introducir nuevas exigencias. El sistema de emparejamiento global continúa con nuevos fonemas, al tiempo que se siga fomentando el trabajo independiente con los paneles ya conocidos y realizando nuevas combinaciones y en nuevos formatos. Es el momento de conocer que las palabras están compuestas por sílabas.

Fase III: La composición de las palabras.

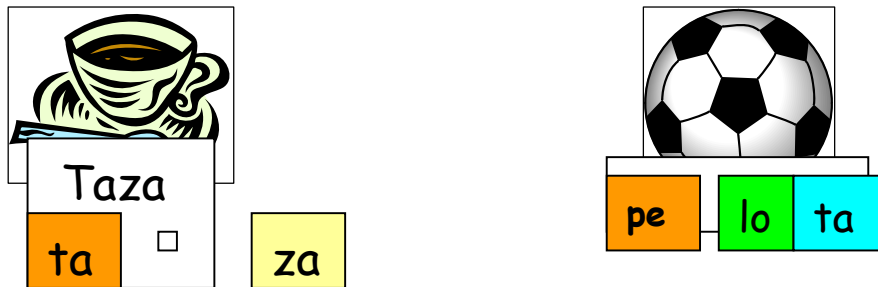
Como hemos indicado es el momento de cumplir nuevas exigencias. En esta fase el niño va a aprender a dividir las palabras en sílabas, copiar palabras, leer ya sin apoyo de la imagen, escribir palabras y además, va a seguir aprendiendo nuevos emparejamientos globales de grafemas que aún no conoce.

La complejidad de esta fase exige que las nuevas tareas se vayan incluyendo con cautela y progresivamente. Por ejemplo, en principio las sesiones tendrán dos tareas distintas: la primera será de emparejamiento pero con sílabas en lugar de con palabras completas –de palabras que ya asociaba completas-, y la segunda realizar de manera autónoma emparejamientos de palabras conocidas. Poco después las sesiones tendrán tres tareas: asociación con sílabas, copiar palabras y realizar emparejamientos autónomos. Así de manera progresiva se van incorporando las nuevas tareas. De manera concreta la forma de trabajar cada una de ellas sería:

Asociación de palabras con sílabas: con muestra y sin muestra.

Siguiendo el sistema anterior, se ofrece en primer lugar el tablero ya completado, es decir con las palabras asociadas y se invita al niño a que coloque las sílabas aisladas bajo la

sílaba enlazada de la palabra.



Después de escasos ensayos, los suficientes para que el niño comprenda la nueva asociación se presenta la forma de sílabas aisladas sin muestra –en principio las sílabas descolocadas de la palabra y luego las de dos palabras para que el niño elija las correctas. Presentar las sílabas en un papel de distinto color de fondo (Osorio, 2000) –para lo que se pueden emplear pequeños “post-it”- suele ser un recurso de gran ayuda para niños con dificultad de discriminación (no se trata de adscribir un color a cada sílaba, sino que cada una de las sílabas tenga un color distinto sea cual sea).

Este ejercicio de sílabas aisladas no se realiza con todas las palabras conocidas sino sólo con las necesarias (10-20) para apreciar que el niño ha “entendido” la división, ya que las tareas de copiado, lectura y rotulado van a afianzar este conocimiento.

Copiar palabras

Esta tarea se realiza también con paneles completos, es decir con asociaciones que ya ha aprendido y realizado el niño. En este caso delante del niño se escribe la palabra –copiándola –en material autoadhesivo (tipo “post it”)- y se pega bajo la ya escrita. Inmediatamente se anima al niño a copiar los letreros y colocarlos adheridos a la foto y al lado del cartel primitivo. Si el niño tiene problemas motores o dificultades para reproducir las letras se le puede ofrecer ayuda física y si ésta no es posible la tarea debe plantearse con copia con el teclado del ordenador ya sin el apoyo gráfico del dibujo.

El ordenador es un elemento muy atractivo para la mayoría de los niños con y sin autismo, pero en este último caso, el ordenador se convierte en un “amigo” altamente predecible, que ofrece contingencias perfectas y comprensibles. Es decir, pulsar una tecla siempre tiene los mismos resultados. Sin embargo, en el caso de la copia presenta una serie de dificultades: las letras de las teclas están representadas en mayúsculas, la forma de las letras que aparece en la pantalla no se corresponde ni con la del teclado, ni con las letras que el niño conocía a través de la escritura manual. Además, requiere previamente a pulsar las teclas sin dejar el dedo presionado, a pulsar el espaciador y a bajar de línea. Sin embargo, estos obstáculos iniciales se suelen superar con mucha facilidad con la ayuda del profesor o realizando adaptaciones concretas. La primera, por ejemplo, sería escribir los carteles escritos con procesador de texto. Otra, alternativa o complementaria, consistiría en colocar un adhesivo en cada tecla con la forma de la letra que el niño conoce.

Generalmente no es necesario recurrir a estas adaptaciones, pero sí a algunas en la forma de las muestras y en el ordenador, como por ejemplo:

- Pegar una señal de color rojo en el espaciador.
- Aumentar el tamaño de letra del procesador de textos a 36.
- “Preparar” las muestras: señalar los espacios entre palabras con una línea roja y dibujar el símbolo de bajar de línea después del punto y aparte.

La muestra con las palabras que el niño tiene que copiar se sitúa a un lado del teclado, el profesor señala una letra, pronuncia el sonido e indica la tecla. De forma progresiva se va disminuyendo esta última ayuda, a medida que aumenta la capacidad del niño para localizar las letras. Algunos niños tienen más dificultades discriminativas y se requiere mayor control en la programación del desvanecimiento de ayudas: Se comienza por retirar la señal de la letra “o”, después la “a” y así sucesivamente. A pesar de que el niño sea capaz de copiar múltiples palabras, es conveniente mantener la presencia del profesor para ayudarle a resolver los problemas que se puedan presentar o los errores que pueda cometer, pero, sobre todo, porque debe seguir ofreciendo la traducción verbal de cada uno de los grafemas.

Siempre se debe imprimir lo que se ha escrito y se termina leyéndolo con la ayuda necesaria, si es preciso.

Lectura mecánica y lectura funcional y copia funcional.

Aprovechando el final de tareas de emparejamiento se añade una nueva tarea, la lectura sin apoyo gráfico y con emisión fonética. Es decir, no se permite recoger la palabra hasta que no se pronuncie. Si el niño no lo consigue se le apoya y ayuda señalando con una línea curvada debajo cada una de las sílabas y si no es suficiente pronunciando la sílaba al tiempo que se señala. En este momento, es posible que el niño sea capaz de leer palabras muy sencillas que se le hayan enseñado y pueda realizar una lectura con sentido con fines muy concretos. Por ejemplo, se le puede anticipar la comida que va a tomar leyendo palabras muy simples como “pollo”, “sopa”, “pera”, etc. También en las calles, existen múltiples señales con carteles que se pueden ir leyendo de forma rutinaria: Así, se puede comenzar a leer la palabra “No”, aunque no sea precisamente muy atractiva por su significado, pero que aparece en múltiples mensajes -“no fumar”, “no arrojar basuras”, “no pasar”, etc.- y se puede revestir de un matiz jocosos y cómico, exagerando el ¡No!

Posteriormente, cuando el niño maneje básicamente la mecánica de la copia, se debe comenzar a copiar listados con valor funcional. Pueden reproducirse los nombres de los miembros de la familia, imprimirlos, recortarlos y entregárselos a cada uno de ellos. También es posible copiar la lista de la compra de “chucherías”, imprimirla y luego ir a comprar con ella, de forma que el niño la vaya leyendo, con la ayuda necesaria. Es conveniente repetir las palabras y el orden de las mismas durante varias sesiones (en función de la velocidad de aprendizaje), para conseguir seguridad y rapidez.

Rotular

Después se puede animar al niño a que escriba las palabras sin muestra: Se le

ofrecen las fotos de los objetos y material autoadhesivo y se le anima a escribir la palabra. En los primeros ensayos el profesor puede ir pronunciando los fonemas de forma aislada. Si el niño no “recupera” la letra se le puede presentar ésta aislada para que la copie. En el domicilio existen múltiples elementos y situaciones que propician la escritura funcional. Este tipo de ejercicios son muy atractivos para los niños, favorecen las relaciones y “fijan” y otorgan la deseada funcionalidad.

Ejemplos de ejercicios de lectura y escritura funcional:

- Poner nombre a todos los tarros de cocina.
- Poner el nombre de los comensales en los lugares de la mesa.
- Escribir la lista de la compra (con imagen de productos) y posteriormente coger en el supermercado los elementos escritos.
- Escribir lista de “chucherías” e ir a comprarlas.
- Escribir y repartir nombres de familia y amigos en paquetes de regalos...
- Ordenar los juguetes en cajitas y poner el nombre de la categoría a la caja.
- Poner el nombre de lo que contienen los cajones del armario (parte interna del mismo....

Los programas de ordenador.

En el mercado existen muchos programas diseñados para enseñar a leer y escribir. Todos los niños se divierten con los ordenadores y los autistas también. Algunos programas son muy eficaces para motivar a los niños que no presentan especial interés por un material concreto. También suelen ser muy útiles para comenzar a escribir y asociar las letras mayúsculas con las minúsculas.

Pero el ordenador por sí sólo no resulta suficiente para enseñar a leer. Además, tiene algunas desventajas: los programas no están adaptados para niños con autismo, ofrecen muchos estímulos no relevantes y la jerarquización de las actividades y juegos no siempre está bien diseñada. Pero, sobre todo, limita las posibilidades de relación interpersonal y de lectura comprensiva funcional en situaciones naturales. Por ello se aconseja introducir juegos de ordenador específicamente diseñados para enseñar a leer y escribir (por ejemplo, “Ven a jugar con Pipo” o “Aprendo a leer con Pipo”, editados por “Cibal Multimedia”) con limitaciones de uso: no se debe emplear más de 15 minutos diarios pautados, como premio o tarea final después del resto de los ejercicios o en cualquier otro momento del día.

A medida que se van introduciendo nuevos emparejamientos, los “viejos”, los conocidos, se deben seguir trabajando, pero de forma independiente. Se recomienda actuar de la siguiente forma. Después de terminar la sesión de lecto-escritura con todas las tareas que la compongan, es el momento de “refrescar” lo anteriormente adquirido. Para ello se debe ofrecer al niño el material organizado, de forma que, con sólo ver su disposición, comprenda lo que tiene que hacer y cuándo se ha finalizado el trabajo. Se pueden utilizar paneles de pegado o un sistema de bandejas independientes: en una se colocan las fotografías, en otra los carteles y en una tercera, en la que está escrita la palabra ¡Conseguido!, se depositan las papejas adheridas.

Fase IV: Verbos, artículos y preposiciones: Afianzando la lectura.

Cuando el niño domine alrededor de 50 palabras que incluyan la mayoría de los grafemas, se puede comenzar a leer frases con verbos, artículos y preposiciones.

Jugar a obedecer órdenes

Empleando una pizarra de rotuladores pequeña y manejable se juega a ejecutar frases escritas. El objetivo es enseñar la discriminación de verbos escritos. El profesor presenta el texto y lee en voz alta la “nueva palabra”, que debe contener letras conocidas. Se repiten diferentes mensajes con el nuevo verbo y cuando éste sea leído de forma espontánea y realizada la orden, se puede introducir un nuevo verbo siguiendo el mismo procedimiento. Al mismo tiempo, se añaden los artículos, que, simplemente, se leen.

Cuando se conozcan dos o tres verbos, se empieza a trabajar con una preposición fácil de leer, como “en”, y se escriben órdenes del tipo “pon el boli en el suelo”, etc. De forma paulatina, y asegurando la lectura y comprensión de lo anterior, se va alternando la nueva lectura de verbos y preposiciones.

Emparejar frases descriptivas con imágenes de acciones

Se trata de emparejar imágenes más complejas, que representen a un sujeto realizando una acción que deben emparejarse con su rótulo. Las imágenes pueden tener en común el sujeto y variar la acción o presentar situaciones muy distintas, si los problemas de comprensión son mayores. Es importante que el sujeto reciba un nombre propio y sea el que haga las distintas acciones en principio, y luego ir variando los sujetos y las acciones. De la misma forma que se fomentaba el trabajo independiente con el rotulado de palabras, se debe fomentar el emparejamiento independiente una vez que se ha hecho correctamente con el profesor.

Dictado

En este punto podemos comenzar a realizar dictados. Es importante que el contenido de los mismos se refiera a aspectos concretos, conocidos y subjetivos, como, “Este verano Alex va a ir al pueblo con Pepi y Gumer”, o a aspectos no subjetivos pero que ofrezcan valor informativo y atractivo para el niño. Por ejemplo, si sabemos que un niño muestra preferencia por el personaje del “Zorro”, se puede dictar la descripción: “El Zorro lleva una capa negra y una espada, monta a caballo...”

Se deben pronunciar las palabras completas y, si es necesario, “distinguir” fonema a fonema, escribiéndolos de forma aislada cuando el terapeuta percibe que el niño no los reconoce, para que los copie y pueda completar la palabra.

El ordenador resulta un instrumento más fácil de manejar, mucho más atractivo y que minimiza las posibles dificultades motrices que pueden presentar algunos niños.

Cuentos adaptados

En estos momentos conviene empezar a presentarle al niño textos escritos y habituarle a leer, por ejemplo, un pequeño cuento todas las noches. Los cuentos comerciales no suelen ser adecuados para los niños con autismo. En primer lugar, porque en los contenidos de los cuentos tradicionales suelen aparecer muchos elementos mentalistas. Por otra parte, los personajes no suelen ser reales: ogros, duendes, conejos que hablan... y el vocabulario suele ser muy rebuscado. Por todo ello, es conveniente que los niños lean cuentos comerciales, que suelen tener ilustraciones muy atractivas, pero revisando siempre sus textos de forma que cumplan tres requisitos:

1. Que el texto sea corto y esté formado por una o dos frases por cada imagen.
2. Que el contenido esté adaptado, evitando requisitos mentalistas. Las frases deben describir lo que se representa en el dibujo.
3. Que se emplee un vocabulario adaptado a las necesidades del niño.

El texto se escribe en material adhesivo y se coloca encima del texto original. Así mismo, se puede emplear “ayuda” para leer señalando cada sílaba o haciendo que el niño señale con una línea curva cada sílaba. Señalar sirve al niño para irse autocontrolando y guiando la misma.

Los cuentos adaptados tienen múltiples funciones y pueden convertirse en un instrumento muy valioso para enseñarle al niño nuevos conceptos y ampliar su vocabulario y para desarrollar su capacidad para comprender situaciones sociales, relaciones causales, verbos de referencia mental, etc. Pero, una vez más, hay que insistir, en que el material se debe presentar de forma cuidadosa y programada. Por ejemplo, en un cuento, se puede introducir un vocablo nuevo, como “príncipe”, entre otros ya conocidos. De forma natural, el niño irá ampliando su vocabulario sin grandes esfuerzos y la lectura pasará, espontáneamente, de ser objetivo de aprendizaje a instrumento de enseñanza de aspectos especialmente alterados en autismo, como veremos en el siguiente apartado.

En otros casos es recomendable escribir historias propias. Cuentos que relaten situaciones vividas por el niño o por un familiar cercano. También se pueden elaborar cuadernos especiales de “Conocimiento del Medio”, en los que se escriba una breve redacción adaptada a la capacidad del niño sobre temas que le informen y aumenten sus conocimientos generales y “personales”. Es bueno que cada niño tenga su cuaderno de historias que pueda leer en los momentos de ocio, como actividad de entretenimiento.

Velocidad lectora: las canciones escritas

La mayoría de los niños con autismo se sienten atraídos por la música y las canciones. Muchas veces las aprenden con escasos ensayos de presentación, incluso con uno, pero, imitan el sonido oído pero no emiten las palabras y no comprenden nada de lo que dicen. En otras ocasiones aparece el fenómeno de “regularización” y emplean palabras que conocen, sin atender a la coherencia global de la letra. Presentarles las letras escritas y estimularles para que las canten mientras las leen fomenta la tendencia a “buscar” y comprender el significado de las emisiones verbales, además de mejorar la velocidad lectora.

Llegados a este punto de haber cumplido las distintas fases, posiblemente nuestro

niño ya lea. El camino llevado hasta aquí puede haber sido muy corto –meses- o desesperadamente largo para alguien no acostumbrado a los sorprendentes ritmos y procesos de aprendizaje de algunos niños con autismo. Quizás tengamos que invertir varios años de enseñanza estructurada para alcanzar la lectura. Sin embargo, este punto no es el final. Como bien dice el título de este texto, la lectoescritura es una herramienta –en este momento construida- que nos va a permitir comenzar una nueva etapa.

Fase V: La lectura y escritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo.

En este punto, la mayoría de los niños ya deben poder leer textos, más o menos largos, con formatos distintos y tener capacidad para entender los contenidos. Durante todo el proceso de enseñanza es preciso aprovechar situaciones naturales para “leer” y ayudar a comprender la funcionalidad de la lectura. Podemos animar al niño a descifrar carteles publicitarios atractivos, a leer carteles de líneas de tren o del metro, etc., siempre con el fin de enseñarle la utilidad del empleo autónomo de la lectura.

Como se hace con cualquier escolar, se debe fomentar la lectura diaria de textos adaptados a la capacidad intelectual y comprensiva de cada uno. Hay que tener en cuenta muy presente que, en el caso del autismo, la capacidad lectora despliega un brazo, a modo de puente, que permite acceder a aprendizajes y adquisiciones nuevas, en áreas especialmente afectadas en este síndrome.

a) Guiar instrucciones complejas

Los mensajes escritos sirven para sustituir o apoyar explicaciones verbales complejas, como las que se emplean con frecuencia en las situaciones escolares.

b) Enseñar y “dar forma” a conceptos abstractos

La mayoría de las personas con autismo presentan un grave problema de abstracción y tienden a ser “hiperrealistas” (Peeters, 1997), es decir a tener dificultades para ir más allá de las características físicas evidentes. Por ello, muchos no consiguen comprender y emplear términos globales, como “campo”, “parque”, “restaurante”, etc. Presentar la palabra escrita asociada de forma repetida a la imagen “da” forma real y estática a conceptos de difícil explicación.

c) Comprender relaciones entre agentes

Las dificultades de comprensión social típicas del autismo se ponen de manifiesto cuando se pide a los niños que describan situaciones que ocurren en imágenes. Los niños suelen describir las acciones de cada uno de los agentes de forma independiente, sin “ver” la relación existente, especialmente si esta relación es compleja. De la misma forma se puede introducir la percepción de emociones y su relación con situaciones ambientales. El trabajo de emparejamiento de estas situaciones ayuda a “fijarlas” mentalmente.

d) Comprender situaciones sociales complejas

Carol Gray(1995) ha propuesto en los últimos años la elaboración de cuentos cortos

para mejorar la comprensión social. En ellos se describen situaciones sociales no comprendidas o en las que el niño presenta un comportamiento inadecuado. En estos cuentos se describen las situaciones y se ofrecen claves que ilustran la perspectiva de los otros y que ofrecen modelos de comportamiento adecuado. La autora insiste en la importancia de la lectura autónoma para lograr los mejores resultados, proponiendo la “representación” escrita de conversaciones en forma de historietas para mejorar la interacción social. El empleo de este tipo de historias es uno de los métodos más efectivos para ayudar a comprender y mejorar la interacción social.

e) Anticipar y organizar el tiempo y actividades con el empleo de agendas

Anotar en agendas las actividades que se van hacer es uno de los procedimientos más empleados para tratar algunos aspectos de la Fundación Ejecutiva especialmente afectados en autismo (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991; Schopler, Mesibov y Hearsey, 1995). Con niños que no saben leer, se puede realizar agendas personalizadas con dibujos (Ventoso, 1995, Ventoso y Osorio 1997), donde además del dibujo se escribe la actividad que se va a realizar, de forma que la presentación rutinaria de las actividades escritas asociadas al dibujo permite realizar la asociación. Los dibujos se van desvaneciendo progresivamente y la escritura se convierte en un medio de anticipar y dirigir las actividades.

f) Guiar la conducta y servir de método de autocontrol

Para monitorizar la conducta y evitar el descontrol, ha demostrado ser muy eficaz el empleo de normas escritas o indicaciones a seguir. El ejemplo que se ofrece a continuación pertenece a una adulta con autismo que se enfurecía cada vez que la tocaban. Para evitarlo, se elaboró una guía escrita que llevaba siempre consigo y que leía cada vez que ocurría un incidente(Bennetto, 1999).

4.2.- La enseñanza de habilidades numéricas:

- 1 La comprensión de los números sólo se consigue en Autismo con una gran cantidad de ejercicios repetitivos y funcionales (Hannah, 2001)
- 2 Las personas con TEA muestra muy buenas habilidades para contar, ordenar números, reconocerlos escritos pero muestra grandes dificultades para manejar conceptos de cantidad.
- 3 Aprovechar todas las oportunidades naturales para contar (platos, galletas, lápices, ojos,...)
- 4 Plantear actividades en las que se les brinde ayuda y moldeamiento, información clara y simple, y de forma visual (metodología TEACCH, artículo Hogan)
- 5 Tareas de emparejamiento
 - Intentar utilizar elementos motivantes, tareas funcionales y motivantes en sí mismas.
 - Comenzar con discriminación 1 vs. 2 e ir aumentando cuando esté controlado.
 - Ir pasando de tarea autocontenida (el niño puede solucionarla de forma independiente) a responder verbalmente a la demanda del

- adulto.
- 6 Canciones con números
 - Acompañar de material gráfico que vaya acompañando los números de la letra
 - 7 Libros interactivos
 - Contenidos numéricos para etiquetar en un libro compartido.
 - Construir libros, láminas o materiales con los intereses de los chicos.
 - 8 Marcadores.
 - Materiales que marquen el principio y el final para contar.
 - 9 ...desarrollar la imaginación...
 - Materiales para pegar, juegos con dados,...
 - 10 Comenzar a sumar
 - Asegurarse de que el chico posee el concepto de número y cantidad.
 - Comenzar con ejemplos prácticos de su entorno. Retrasar la introducción de las tareas en mesa con lápiz y papel
 - Contar una serie de números y pedir “añade uno más”. Ir introduciendo diferentes cantidades.
 - Utilizar dedos, juegos con dados (utilizar dos dados) sumando las cantidades ayudado de tablas para ir tachando o contando

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

- Trabajar de forma paralela conceptos de cantidad con el lenguaje como “más”, “menos”, “todo”, “alguno”,...

5.- LA COMUNICACIÓN

5.1.- Características e Intervención:

Será relevante en primer lugar conocer cómo se comunican el alumnado para poder intervenir:

. ¿Cómo se comunican?

Este alumnado manifiesta, generalmente, alteraciones profundas y complejas en el área de comunicación, tanto verbal como no verbal, presentando ausencia de la intención comunicativa y/o alteraciones en la utilización del lenguaje.

Dentro de la comunicación no verbal, hay que distinguir entre actos instrumentales, gestos naturales y SAC (sistemas alternativos de comunicación).

- Los actos instrumentales

Son los medios o pasos que se utilizan para alcanzar u obtener un objetivo. Es muy característico encontrar a los alumnos con autismo cogiendo el adulto de la mano y llevándolo hacia el objeto que quiere alcanzar, son los primeros actos de su comunicación y, por tanto, la base de los primeros gestos naturales, muy importantes a la hora de intervenir.

- Gestos naturales

Los gestos naturales son: “Inicialmente la intervención se centra en la enseñanza de gestos con función de petición y de rechazo y en el uso comunicativo de la mirada”(Pedro Cortázar,1992). Se debe comenzar por trabajar gestos de contacto, para luego pasar a los gestos distales, como la conducta de señalar o el “dame” mostrando la mano.

GESTOS DE PETICIÓN

Podríamos proponer como objetivo el trabajar la conducta de “entregar objeto sustituto”, como por ejemplo la cuchara para indicar que quiere comer, el vaso para indicar que quiere beber o las llaves del coche para indicar que quiere salir.

Para *señalar* dicha conducta sería conveniente desglosar en pasos más sencillos, empezaremos por “ tocar para pedir”, ofreciendo al alumno alternativas y en situaciones naturales y gratificantes para él. Por ejemplo, aprovecharemos la hora del desayuno, ofreciendo al alumno dos posibilidades para beber, mostrando con nuestras manos un batido y un zumo. Es conveniente que al principio sea algo muy deseado y algo poco deseado o que no sea de su agrado para asegurarnos que sabe elegir. En este momento, aprovecharemos la conducta de coger del alumno y moldearemos la conducta de “tocar objeto”.

Cuando tenga esta conducta adquirida y generalizada, iremos moldeando que lo haga con independencia del índice y poco a poco iremos distanciando el gesto hasta conseguir que el alumno señale.

Pero no sólo trabajaremos esto en contexto de elección, sino que organizaremos el aula para que el alumno pueda realizar esta conducta a lo largo de la jornada escolar,

dejando, por ejemplo, una botella de agua a su vista, en un lugar inaccesible, y aprovechando los actos instrumentales anteriormente citados para moldear.

Extender la mano en actitud de dame lo podemos realizar con alumnos a los que todavía no se les vaya a enseñar a señalar, moldeando el gesto natural de la palma de la mano extendida cuando vaya a alcanzar un objeto deseado.

Tocar el adulto para demandar su atención aprovechando la presencia de una tercera persona, moldearemos al alumno para tocar por el hombro al adulto. Se puede hacer cuando vaya a coger de la mano al adulto.

GESTOS DE RECHAZO

Entregar objeto para indicar que algo se ha acabado en contextos naturales, como puede ser la hora de la comida, el desayuno o en situación de trabajo en mesa, moldearemos al alumno para que nos entregue el plato para indicar que no quiere más o la caja de la actividad(un puzzle) indicando que ya ha acabado; que no quiere más o que no quiere realizar esta actividad. Así, al principio, sustituiremos muchas rabietas por conductas funcionales. Es muy importante que al principio atendamos a las conductas comunicativas del alumno (ya sea en peticiones, rechazos,etc). Para que entiendan que con éstas pueden regular al adulto.

Gestos natural del “no” Comenzaremos a trabajar el gesto natural de apartar objeto ofreciendo objetos o alimentos que no son de su agrado y moldeando enseguida esta conducta. Progresivamente iremos distanciando los objetos para que haga este gesto en el aire, hasta que el alumno haga el gesto natural del “no” con el índice.

5.2.- Características en las diferentes edades:

El niño de 0 a 18 meses:

Belén tiene 14 meses y parece que está “ en su mundo”. No sonríe al ver a su madre, no reclama ser cogida y los ruidos le molestan mucho. A menudo empieza a llorar sin motivo y cuesta consolarla. No muestra interés por lo que ocurre a su alrededor ni realiza emisiones vocálicas propias de su edad, sólo algunos ruidos muy repetitivos que muestra de manera constante. Los padres están preocupados y no saben qué hacer.

- Voz de los padres:

A esta edad, los padres están deseosos de que sus hijos comiencen a decir palabras como “papá” o “mamá”. Si esto no ocurre, aparecen las dudas por consultar a un especialista o se desesperan y cada vez exigen más al niño. En otras ocasiones, no acuden a un profesional porque no piensan que su niño pueda tener algún problema y creen que ya hablará.

- Voz de los niños:

Durante el primer año de vida los bebés experimentan muchos cambios corporales, a la vez que tienen que integrar toda la información procedente de su entorno, lo cual

requiere un gran esfuerzo para muchos pequeños. Necesitan calma y una relación adecuada con sus padres, que sean capaces de respetar sus necesidades más básicas, lo cual les ayudará a madurar.

- Pautas de actuación

- ¿Cómo surge la comunicación?

Desde el nacimiento las personas vienen dotadas de mecanismos que les permiten adaptarse al entorno y relacionarse con los demás para poder sobrevivir. Un ejemplo de ello es el llanto del bebé, que permite manifestar a los que le rodean su malestar, ya sea porque siente frío, tiene hambre o le duele algo. En ocasiones, el nivel de comunicación que se alcanza llega a ser tan sofisticado que los padres pueden distinguir diferentes tipos de llantos e identificar las necesidades concretas de su pequeño cada vez que llora.

Alrededor de los 9 meses aparece un tipo de comunicación intencionada, que suele estar bien establecida hacia los 18 meses. Este tipo de comunicación se produce con un propósito: cuando hay intención de cambiar el mundo físico que le rodea. De esta forma aparecen los denominados protoimperativos, que sirven para pedir, por ejemplo señalando o haciendo vocalizaciones para conseguir algo que quieren. Cuando se pretende compartir emociones o actitudes con los demás como, por ejemplo, mostrar una flor para compartir su agrado, se habla de conductas protodeclarativas. Una alteración en estas formas de comunicación intencionada es considerada como un signo de alarma y constituye, por lo tanto, un aspecto clave a contemplar en los programas de estimulación que se diseñen.

- ¿Qué signos de alarma referentes a la comunicación se pueden observar en las personas con TGD?

Una de las características definitorias del espectro autista es la alteración en la comunicación. El desfase en los procesos comunicativos no se manifiesta sólo en un menor número de emisiones o intenciones, sino más bien en una alteración en su uso del lenguaje como instrumento de comunicación y de interacción con el medio.

Los bebés nacen con capacidades innatas que facilitan las relaciones con sus padres. Así, por ejemplo, con tan sólo 5 meses son capaces de distinguir la voz de su madre de entre varias, establecen contacto ocular como medio de comunicación, sonríen con intención de transmitir alegría y son capaces de imitar expresiones faciales e incluso sacar la lengua. Alrededor de 6º mes de vida esta comunicación se perfecciona y el niño toma conciencia de que las personas de su alrededor tienen comportamientos similares a los suyos.

La capacidad de tener noción de que la otra persona tiene mente se desarrolla normalmente hacia los nueve o diez meses en un niño sin ninguna alteración, quedando establecida alrededor de los 18 meses. En los TGD, este proceso muestra diferencias significativas.

Hoy por hoy no existen criterios concluyentes sobre los procesos comunicativos en los TGD a edades tan tempranas, aunque se evidencian diferencias en algunas conductas previas al lenguaje como las siguientes:

- Pueden aparecer llantos inesperados, exagerados o injustificados que resulten

difíciles de interpretar, que pueden deberse a la falta de control y predictibilidad de su entorno.

- El pequeño puede no tener conciencia de su propio “yo”, por lo que tampoco entiende que exista otro, un “tú”, con el que comunicarse verbal o gestualmente. Se aprecia una menor intención de compartir su mundo con los demás.
- No suele mostrar conductas comunicativas como señalar con el dedo índice una cosa que le interesa, ni pedirla por medio de gestos, ni alarga el brazo para que otra persona le acerque lo que pide.
- La aparición del gorjeo se puede ver retrasada y suele ser escasas las ocasiones en las que emite sonidos adaptados al contexto. En el balbuceo, que aparece alrededor del 8º mes de vida, también se aprecian diferencias. Esto es debido fundamentalmente a la dificultad que presenta en la imitación de conductas, sonidos o gestos.

· ¿Cómo favorecer la comunicación del niño?

Desde que los niños pequeños tienen intención de comunicarse, antes de que posean lenguaje, recurren a señalar aquello que desean, ya sea con la mirada cuando tienen pocos meses de vida o con el dedo cuando son un poco mayores. Posteriormente, son capaces de realizar esta conducta y emitir un sonido a la vez, hasta que aparece el lenguaje y puede expresar con palabras lo que quieren.

En los niños con TGD, la intención de comunicar o relacionarse con los demás y el lenguaje, son dos factores que siempre estarán alterados en mayor o menor medida. Conviene mostrarles que las cosas tienen un nombre y premiar aquellos comportamientos que tiendan a imitar palabras, su sonido, su función, su forma, etc.

En las actividades diarias cualquier emisión sonora relacionada con un objeto o actividad debe ser estimulada dándole el objeto y diciéndole cómo se llama. Lo importante será ir enseñándole palabras fáciles de utilizar y que sean de objetos que estén en su medio, en vez de términos abstractos y difíciles de comprender.

En otros casos no suelen aparecer conductas comunicativas básicas, por ejemplo, señalar para pedir. Cualquier intento de comunicación por parte del niño, para pedir o relacionarse, deberá ser reforzado para que pueda entender que tiene su comportamiento una consecuencia positiva para él. No tiene por qué ser verbales: basta un signo, una mirada hacia el objeto o un movimiento del brazo en una dirección.

Hay que ser constantes y actuar siempre de la misma manera desde que se toma la decisión de enseñar esas conductas al pequeño.

No será útil si unas veces se le nombra el objeto, otras se le pide que diga “dame” y otras veces se le da sin más. Puesto que a los niños con TGD les cuesta participar en actividades no estructuradas, debe existir un acuerdo en todos los contextos en que se desenvuelve, lo que facilitará el proceso comunicativo y en algunos casos el posterior desarrollo del lenguaje oral.

Los adultos juegan un papel muy importante, pues constituyen un modelo para el niño y son quienes ponen nombre a sus conductas y comportamientos, adecuados o no. Hay

que tratar de enseñarle que para conseguir algo deberá expresarlo de alguna manera, bien por gestos o con alguna vocalización.

No conviene olvidar que los niños pueden tardar en dar una respuesta, por lo que no se les debe insistir rápidamente con la misma pregunta una y otra vez. Algunos requieren un tiempo extra para responder, por lo que hay que tener calma, esperar un tiempo y observar su forma de responder, ya sea con el cuerpo, la mirada la palabra. Asimismo se recomienda:

- Hablarle de manera tranquila, despacio.
- Cantarle canciones. La música suele ser de gran agrado para muchos niños con TGD.
- Reírse con él para que pueda identificar que es capaz de provocar respuestas de alegría en los demás.
- Nombrar a las personas que conozca cuando se acerquen a él, así como reproducir las onomatopeyas de los objetos de su entorno par que pueda ir reconociéndola.
- Fomentar la interacción entre dos personas por medio de juegos de turnos o muecas que pueda imitar, como sacar la lengua.
- Hablarle con un lenguaje habitual, con frases gramaticalmente correcta y palabras sencillas.
- Evitar la jerga del bebé, sus palabras o sonidos.
- Contarle historias pudiendo utilizar libros con dibujos, haciendo que se fije en los personajes y su forma.

• Los niños de 18 a 36 meses

La comunicación es la vía esencial para posibilitar la relación con otras personas.

Tiene una gran importancia en el desarrollo de todos los seres humanos. En el caso de los niños con TGD será un eje vertebrador de todo el tratamiento, pues con ella podrán avanzar en su socialización, su capacidad de expresar y reconocer emociones, realizar actividades con otros compañeros y en definitiva relacionarse y aprender con los demás.

La intención de comunicar:

Manuel tiene 2 años recién cumplidos. Sus padres han consultado a un especialista porque todavía no ha iniciado el lenguaje oral. Cuando quiere algo no lo señala para que se lo den. Lo que sí sabe hacer es llevar a un adulto de la mano para que éste intuya qué es lo que quiere. No mira con detenimiento a los ojos ni sonríe a la vez cuando mira a las personas, simplemente parece como si no entablara una comunicación con ellos tal y como sus padres esperan.

- Voz de los padres:

En este momento muchos padres están ya alerta sobre el desarrollo del lenguaje de su hijo y comienzan a preocuparse. Es frecuente que consulten a un profesional para que les explique a qué se debe. Otros niños de la edad del suyo saben hablar y parece que están más dispuestos a comunicarse y realizar actividades con las personas cercanas. Con su hijo esta comunicación puede resultar excesivamente difícil, lo que hará que los padres inventen tretas muy diversas para poder fomentarlas.

- Voz de los niños:

“ No entiendo muy bien lo que me pides”. “ Me cuesta hacer algo contigo, pero yo

lo intento con fuerza”. Los niños con TGD no entienden bien el comportamiento de sus padres, tan insistentes en que repitan palabras. No sienten la necesidad de comunicar ni de compartir sus experiencias, por lo que no muestran interés en repetir palabras.

- Pautas de actuación:

· ¿ Qué indicadores aparecen en un niño con TGD en su comunicación?

- No han desarrollado a esta edad un lenguaje oral que les permita comunicarse. Cuando dicha dificultad no desemboca en mutismo casi total, algunos tienden a desarrollar un lenguaje muy básico y poco adaptado al contexto.
- Tampoco suelen mirar hacia los objetos que les señalan otras personas y piden normalmente las cosas cogiendo de la mano a los demás.
- No aparecen frases de dos o más palabras, ni responden a preguntas sencillas o comprenden prohibiciones.

· ¿ Qué puede hacerse de forma habitual para fomentar la comunicación?

Aunque el niño no pueda acceder por sí mismo al lenguaje se le puede enseñar intencionadamente pautas de comunicación. Algunos niños con TGD no serán capaces de desarrollar el habla, aunque siempre se pueden desarrollar otras maneras de comunicación con los demás.

La entonación a la hora de hablar con el niño es otro componente pragmático a utilizar. Aunque le puede costar reconocer este aspecto de la comunicación se le pueden ofrecer pautas marcadas que le hagan depositar su atención en los cambios en el tono de voz y en el volumen. Cualquier ocasión es buena para hacerle explícitas estas variables, por ejemplo, al pasear con él al escuchar música, en los juegos, etc. Éste será un aspecto importante para que después pueda generalizar sus aprendizajes.

Pautas para trabajar la comunicación:

- Utilizar códigos variados al dirigirse a él, no sólo la forma oral.
- Los objetivos tienen que ser funcionales y prácticos para el niño, le tienen que servir para algo. De esta forma estará más dispuesto a aprenderlos. Por ejemplo, enseñarle palabras o gestos que pueda emplear con frecuencia como “comer”, “dame” o el nombre de los objetos que maneja con asiduidad.
- Los contextos naturales, en los que el niño se desenvuelve de forma habitual, como son el propio hogar, la escuela infantil o su lugar de juego, serán la base y el punto de partida que le permitan desarrollar habilidades comunicativas para posteriormente generalizarlas a otras situaciones.
- En un primer momento se le pueden enseñar signos mediante las manos con los cuales pueda conseguir objetos o realizar acciones que quiere. Lo más importante es que aprenda la importancia de comunicarse con los demás.

· **El niño de 3 a 6 años:**

Comunicación y Lenguaje:

Paola acaba de cumplir 5 años. Sabe decir algunas palabras sueltas como “pan”, “coche” y “cole”, pero cada vez que alguien diferente a sus padres le da algo o le pide alguna cosa, no dice nada; le cuesta generalizarlo a situaciones distintas. Sus padres tienen

que indicarle continuamente cuándo tiene que decir aquellas cosas que sabe nombrar.

- **Voz de los padres:**

El desarrollo del lenguaje es una de las principales preocupaciones de los padres de los niños con autismo. Cuando la aparición de las palabras se retrasa, puede pensar cosas como: “¿Hablará?; si no lo hace ¿cómo nos comunicaremos con él? ¿acaso es sordo, mudo tal vez y los médicos no se han dado cuenta? “. Ante la ausencia de lenguaje, los padres tendrán que buscar alternativas para poder comunicarse con su hijo y apreciar aquellas cualidades positivas que tiene, que le hacen irrepetible.

- **Voz de los niños:**

Aunque a esta edad los pequeños han podido experimentar alguna mejoría, la intención de comunicar o el uso del lenguaje sigue siendo muy restringido. Pueden recurrir a llevar de la mano para pedir algo, a los sonidos como medio de autoestimulación o a utilizar palabras sencillas en algunos contextos. La incorporación al mundo de los hablantes les resulta muchas veces difícil y costosa ante la gran cantidad de información auditiva y la variedad de situaciones.

- **Pautas de actuación:**

Alrededor de los 3 años de edad se espera que el niño pueda disponer de un vocabulario más amplio, alrededor de unas mil palabras constantemente preguntan acerca de los motivos y porqués de lo que ocurre. A los cuatro años son capaces de mantener conversaciones y a los 5 admiten las estructuras gramaticales propias de la lengua, comienzan a comprender algunos chistes, dobles sentidos e ironías sencillas.

Gracias al lenguaje se puede manifestar lo que pasa por la mente, compartir el mundo mental, lo cual es un proceso muy complicado tanto a nivel neurológico como psicológico. Implica generar constantemente oraciones nuevas según la situación y las personas de nuestro alrededor, lo que requiere tener conciencia de los demás y adaptarse a ellos.

La comunicación está seriamente alterada en los niños con TGD. Esta capacidad es sustancial para el desarrollo del ser humano, por lo que establecer sistemas alternativos/aumentativos de comunicación resultará prioritario para ello. Un alto porcentaje de niños con TGD no llega a adquirir el habla, otros repiten literalmente lo que oyen o utilizan el lenguaje de forma inadecuada cometiendo errores como: por ejemplo decir “¿quieres galletas?” en lugar de “quiero galletas” o repetir las por el mero hecho de gustarles cómo suenan. En su comunicación puede observarse algunas alteraciones como las siguientes:

- Existe ausencia de interacción recíproca.
- Tienen escasa espontaneidad y en ocasiones utilizan frases estereotipadas con pocas variaciones. Muestran algunas alteraciones en el ritmo y entonación del habla.
- Los componentes pragmáticos de la comunicación siempre están alterados.
- Las expresiones faciales de estos niños suelen estar muy restringidas y son poco variadas y a la vez les cuesta llegar a identificar emociones de los demás.
- Cuando son capaces de expresarse mediante el lenguaje oral, sus oraciones suelen ser breves, concisas, incluyendo palabras vacías de contenido o poco ajustadas a la

situación.

- Tienen dificultades para expresar verbalmente lo que quieren o no.
- Es frecuente que la forma de ecolalia que presentan cambie con la edad.
- Pueden presentar un habla no comunicativa, de carácter autoestimulante o bien comunicativa, aunque sin sentido emocional.

Sistema Alternativos de Comunicación (SAC):

Pepe es un niño de 6 años que no suele comunicarse verbalmente. Cuando era pequeño no recurría a señalar aquello que quería, emitiendo gritos cuando algo le gustaba. Actualmente hace gestos con las manos para pedir algunas cosas. Estos gestos pueden ser entendidos por sus padres, pues representan alguna característica del objeto, como levantar la mano hacia el cielo para indicar un avión o llevarse la mano a la boca para pedir comida. Aprovechando estos gestos, está siguiendo un programa alternativo de comunicación consiguiendo grandes avances.

- Voz de los padres:

Los padres de Rafael de 5 años han descubierto que desde hace poco tiempo ha aprendido a realizar gestos con las manos para referirse a comidas, objetos, expresar que quiere algo no le gusta. Estos signos los aprende en la escuela y en el propio hogar, la familia entera le anima a seguir aprendiéndolos y comunicándose a través de ellos.

- Voz de los niños:

A muchos niños con TGD les encanta la música y los sonidos pueden repetir palabras por el mero hecho de que les gusta cómo suenan o escuchar repetidas veces melodías concretas. Se interesan mucho por este mundo sonoro aunque el habla le resulta más confusa, ya que en ella intervienen multitud de variables según el contexto en el que aparezca. Mediante los Sistemas Alternativos de Comunicación muchos niños han mejorado en su capacidad para comunicarse, sumando a ello mejores habilidades de relación y la capacidad para compartir algunas experiencias.

- Pautas de actuación:

Un aspecto fundamental a tener en cuenta es la diferencia entre lenguaje y comunicación. Existen personas que poseen el lenguaje hablado, como algunos niños con TGD pero realizan un uso alterado de él. El hecho de que sean capaces de emitir palabras o frases ecológicas no significa que pueda ser entendido por lo demás para establecer una comunicación. La función principal del lenguaje consiste en favorecer una relación con los demás y transmitir vivencias, experiencias, preocupaciones o deseos. Sin embargo, algunas personas carentes de lenguaje oral como, por ejemplo, aquellas con déficit auditivos, son capaces de transmitir su mundo a los demás y relacionarse. Por tanto ¿qué será más importante, tener lenguaje oral o poder comunicarse por otros medios? Poder expresarse mediante algún canal o lo que es lo mismo poder acceder a la comunicación será fundamental para compartir con otros entenderse y darse a conocer.

- ¿Cuándo se puede comenzar a utilizar un SAC?

Actualmente hay un relativo consenso entre los profesionales en cuanto a que se debe comenzar a trabajar la comunicación por otras vías alternativas a la oral si alrededor de los 4 años de edad, el niño no presenta lenguaje oral. Como ya se ha comentado, casi la

mitad de los niños con TGD no presentará lenguaje oral. En los casos en los que sí exista pero no sea propositivo, no tenga una función de comunicar, se recomienda utilizar algún sistema alternativo. Siempre habrá que considerar las características y necesidades del propio niño y de su familia, para proporcionarle aquel que mejor le brinde una respuesta a sus demandas.

• **El niño de 6 a 12 años:**

Existen grandes diferencias a la hora de establecer con rotundidad cuáles son las adquisiciones comunicativas de los niños con TGD a esta edad. En concreto, en esta área, los objetivos serán muy distintos entre aquellos niños que han accedido al lenguaje oral y aquellos otros que no lo han hecho pero tienen otras formas de comunicar. Aun así, en todos los casos se planteará la meta de la comunicación, sea oral o mediante otro canal, para lograr una mayor interacción social.

El niño con lenguaje oral:

Kike tiene 10 años. Es capaz de expresarse utilizando el habla, aunque le cuesta expresar lo que piensa o siente. Utiliza expresiones literales que suele repetir en numerosas situaciones. Por ejemplo, dice “agua patos”, “2 mi niño”, “A recoger juguetes” en ocasiones donde nada tiene que ver, respectivamente, con ir a bañarse, con un apelativo cariñoso hacia otro o con ordenar su habitación. Suele referirse a sí mismo en tercera persona: “Kike come”, en vez de utilizar el “Yo”. Cuando habla no suele emplear la entonación en sus palabras, casi siempre las pronuncia de la misma manera, dicen sus padres “como si gritara”.

- **Voz de los padres:**

“¿Cuándo hablará?” “¿Estamos potenciando al máximo su comunicación?” “¿Hay algo más que podamos hacer?” La comunicación con el niño seguramente habrá mejorado notablemente aunque no haya desarrollado un lenguaje oral. La mayoría de los padres son grandes maestros de sus hijos, ya que son capaces de intuir qué es lo que quieren o necesitan, se adaptan a su nivel de comprensión y utilizan cualquier ocasión para darles a conocer y comprender su entorno.

- **Voz de los niños:**

Los niños emplean distintas formas de comunicarse, mediante el lenguaje, los dibujos o los gestos. En muchas ocasiones se fijan en frases o palabras sueltas que oyen a otras personas o en los medios de comunicación y las repiten en distintas ocasiones. Son las llamadas ecolalias, a las que muchos niños con TGD se suelen enganchar. Aquellos niños que acceden al lenguaje oral tienen un habla más o menos monótona, sin cambiar el ritmo para dar un mayor énfasis a lo que pretenden comunicar.

- **Pautas de actuación:**

A esta edad ¿Cuáles son los avances en la comunicación de un niño con un desarrollo sano?

A partir de los 6 años, el niño sabe manejar conversaciones y en ella pondrá en marcha habilidades de tipo social. Posee un alto vocabulario, es capaz de pronunciar correctamente todos los sonidos de su lengua materna y manejar la pragmática, es decir, utilizar la

comunicación en distintas formas para adecuarse a la situación y al interlocutor. En cuanto al desarrollo de su pensamiento, se sitúan en el período de las operaciones concretas y pueden realizar razonamientos lógicos sobre problemas abstractos, de tipo hipotético. Acceden a otra forma de comunicar: la lectura y la escritura.

· ¿De qué manera suele ser la comunicación de un niño con TGD que ha accedido al lenguaje oral?

- Suele aparecer una mayor intención comunicativa, un mayor interés por expresar y comprender a otros.
- Continúan con dificultades a la hora de manifestar conductas relacionadas con la empatía, con los intereses de los demás o al compartir con otras personas focos de interés. La frecuencia con la que observan e imitan las acciones de los demás es menor a la esperada para su edad.
- Al hablar cometen un error llamado inversión pronominal como, por ejemplo, decir “laura come”, en vez de “ Yo como”.
- Encuentran dificultades en la pragmática, en el uso del lenguaje. Les cuesta adecuar sus mensajes al contexto y a los interlocutores.
- Ante la dificultad de anticipar lo que va a ocurrir en su entorno necesitan decírselo a sí mismos y aparecen las ecolalias. Este habla dificulta notablemente el lenguaje espontáneo, por lo que será necesario abordarlo en el tratamiento. Estas ecolalias pueden ser inmediatas, apareciendo justo después de haber oído algo o demoradas en el tiempo. Por ejemplo, si el niño ha oído muchas veces estas frases es frecuente que lo haga suyo y tienda a repetirlo: “ No lo toques”, “ Guardar los cuentos”, en situaciones que no se adaptan a estos contenidos.
- Puede aparecer mutismo, donde el niño se calla y no dice nada cuando la situación es novedosa para él o le incomoda. O , por el contrario, puede mostrar hiperverbalismo, repitiendo continuamente palabras o frases que frecuentemente resultan inconexas unas de otras.
- Muestra alteraciones en la prosodia, es decir, en el acento, el tono, el ritmo o la entonación del habla. Su lenguaje siempre suele ser de la misma manera, sin cambios según el contexto.
- Tienen dificultades en la narración; sólo describen de forma objetiva lo que ven, de un modo literal. No crean relaciones entre unos sucesos y otros ni siguen un argumento que sea el hilo conductor de la historia.
- Suelen tener menos dificultades en cuanto a la construcción de frases, en el área sintáctica y gramatical.
- Pueden llegar a comprender inadecuadamente algunos mensajes, puesto que su pensamiento es literal. Por ejemplo, si alguien dice: “ Tengo tanta hambre que me comería un elefante”, no imaginan que su significado sea bien distinto a la frase literal.

· ¿ Qué actividades se les pueden plantear para seguir desarrollando la comunicación?

En los casos en los que sí hay un cierto nivel de expresión oral se debe ir avanzando según el niño vaya consiguiendo objetivos. Cuando es capaz de decir muchas palabras e incluso hacer frases, aunque la estructura gramatical no sea correcta, se facilitará su acceso a oraciones más complejas. Se puede aprovechar cualquier situación como, por ejemplo, ver un cuento o un video infantil, sobre el que se le puede preguntar quién es el niño, cómo

es, qué hace o para qué está en la escena otro personaje u objeto. Es mejor utilizar preguntas abiertas, en las que no sólo haya que contestar sí o no.

Los niños tienen una necesidad de aprender a comprender y dar sentido a las demandas del entorno. Se les debe enseñar habilidades comunicativas que les sean útiles en distintos contextos, por ejemplo, a iniciar y mantener conversaciones, utilizando a la vez los componentes no verbales como la sonrisa. Habrá que enseñarles que hay que saludar y despedir, mirar a la otra persona cuando se habla, orientar su cuerpo hacia ella, respetar los turnos y hablarle con suficiente intensidad para que lo oiga. Por medio de los juegos se puede enseñar de manera atractiva todas estas habilidades. Asimismo, conviene hacer explícitas las intenciones de engaño y de las bromas, puesto que necesitan claves para comprender lo que otros hacen: sus creencias, opiniones y deseos. De esta forma se estará avanzando en la “ Teoría de la Mente”.

Se tiene que trabajar la narración, aspecto en el que suelen tener más dificultades. Hay que dar un contenido a sus conversaciones, no sólo hablar de sucesos sin conexión. Conviene hablarle de temas relevantes para favorecer las relaciones personales, como lo que ha hecho en la escuela, lo que está intentando hacer cuando juega o actividades que va a realizar en un futuro cercano.

· ¿ Qué se puede hacer ante las ecolalias?

Las ecolalias dificultan la expresión de otras formas más adaptativas a la hora de comunicarse. No permiten una interacción, ya que sólo se las dice el niño a sí mismo y en contextos donde no expresan ideas asociadas con la situación. Se relacionan con su alta memoria mecánica y suponen un habla no comunicativa, de carácter autoestimulante. Su corrección, por lo tanto, se ha de tener en cuenta dentro del programa de tratamiento. Se pueden considerar para este objetivo las siguientes pautas:

- No conviene imitar o repetir sus ecolalias y proporcionarles formas verbales más adecuadas, ofreciéndoles frases y conversaciones relacionadas con situaciones reales. Por ejemplo, si dice “ A recoger, a recoger”, puede aprovecharse para realizar una actividad en la que tenga que guardar cosas. De esta forma podrá contemplar cómo lo que dice un sentido para él y para otros.
- En algunos momentos se debe respetar la propia necesidad del niño al silencio. Las palabras pueden llegar a inundarle y si está muy saturado, el hecho de decirle muchas cosas y todas ellas a la vez puede ser contraproducente y generar más ecolalias como medida de escape.
- El vocabulario que va adquiriendo el niño hay que asociarlo a objetos y vivencias concretas. Será muy positivo que pueda manipular objetos que está aprendiendo para que descubra sus propiedades y su función. Así el niño sabrá cuándo es adecuado nombrarlos y cuándo no. Por ejemplo, si se le están enseñando los animales domésticos y no los ve, le será más complicado aprender lo que son, por eso será muy positivo visitar un parque, dejarle tocar animales de juguete o enseñarle cuentos o vídeos donde los pueda ver.
- Se le pueden mostrar oraciones para que las repita, intentando que sustituya algunas palabras de la frase para decir el mismo significado. Por ejemplo, “ la mesa está llena de libros”, “ en la mesa hay algunos libros”, “ Aquí hay varios cuentos”.
- Dentro de la enseñanza de las variables que influyen en las conversaciones,

conviene que aprenda en distintas situaciones en las que también haya personas distintas. Se pretende que vea cómo su uso se relaciona con el contexto y se fomente una mayor espontaneidad. Por ejemplo, no sólo decir “ buenos días” a sus padres al despertar, sino también a la profesora o al conductor de autobús.

· ¿ Qué habilidades de comunicación se pueden mostrar a través de la familia?

Las conductas que se le pueden mostrar al niño para ir aumentando su repertorio en las variables que afectan a la comunicación son:

- Escucharle cuando intente comunicarse, sea mediante el habla o través de su conducta, de su forma de jugar y de estar.
- Ponerse en su lugar. Cuando se le habla, meterse en su piel e intentar ver cómo se siente para proporcionarle lo que necesite.
- Hacerle reír para que vea cómo la comunicación permite disfrutar en las relaciones sociales.
- Premiarle cuando hace algo bien mediante expresiones sociales positivas como “ ¡ qué bien lo haces!, ¡ fenomenal!, ¡ me gusta mucho lo que has hecho!
- Hay que tener en cuenta que la familia será un importante modelo para el niño y hay que ser consciente de que lo que se le pide que haga también lo hacen otras personas. Por ejemplo, mirarle siempre que se le habla aunque parezca que no está escuchando, orientar el cuerpo hacia él, darle un tiempo para responder y respetar turnos de la conversación.
- Planificar momentos de reunión familiar, actividades conjuntas, mostrar interés por sus cosas y hablar sobre pensamientos y sentimientos de cada miembro.
- Expresarle de forma frecuente sentimientos.

El niño que no ha desarrollado el lenguaje oral:

Alejandro tiene 9 años. No ha accedido al lenguaje oral y sin embargo ha mostrado un gran avance en el desarrollo de su comunicación. Mientras que antes parecía no importarle nada expresarse, ahora muestra una mayor intención comunicativa. Utiliza algunos signos y se relaciona mucho mejor con otros niños. Aunque ha sido un proceso largo, ha merecido la pena.

- Voz de los padres:

Aunque no hable con nosotros ¿ le gustará comunicarse por otros canales? ¿ Comprenderá todo lo que le decimos? Muchos padres esperan con ganas que su hijo pueda llegar a hablar. Poco a poco este sentimiento va cambiando: la más importante es que pueda llegar a comunicarse con ellos, sea por la vía que sea. Toda la familia tendrá un papel principal en la implantación y el uso de los Sistemas Alternativos de Comunicación, por lo que necesitarán conocerlos y utilizarlos para posibilitar un mayor acercamiento al hijo. Con estos sistemas muchos padres han podido acceder a una mejor comunicación y a un mayor disfrute y conocimiento del niño.

- Voz de los niños:

La dificultad en el lenguaje no será un impedimento absoluto para el desarrollo comunicativo del niño. Otras formas, además del lenguaje oral serán muy beneficiosas para esta labor. Un niño siempre comunica, puede ser más o menos evidente o difícil de interpretar, pero es indudable que mediante su comportamiento siempre está expresando lo

que le pasa. Los gestos, los dibujos, el lenguaje corporal, ayudarán a potenciar estos procesos comunicativos.

- Pautas de actuación:

· ¿Qué se puede hacer para fomentar su comunicación?

Existen modos alternativos en la adquisición del lenguaje y la comunicación que se emplean junto con la terapia del habla y del lenguaje. Con ellos el niño podrá seguir avanzando para lograr una mayor interacción social.

- Si los niños no han accedido al lenguaje oral, se debe continuar estimulando su capacidad de comprensión, facilitándoles sinónimos, redundancias o ayudas. Para ello, se le ofrecerán ayudas visuales mediante gestos, pictogramas, programas informáticos muy visuales o a través de la música.
- Es importantísimo conseguir la atención del niño antes de hablarle o enseñarle algo. Se debe favorecer el contacto cara a cara pero sin forzar, premiándole cuando lo haga. Cuando el niño mire directamente se le prestará atención y se le dará lo que pide; así sabrá que sale ganando. Un buen recurso será buscar objetos que le atraigan y ponerlos a la altura de los ojos de la persona que está con él y cuando el niño mire nombrarle el objeto.
- Las agendas son muy utilizadas con estos niños. En ellas se utilizan medios de tipo visual, como fotos o dibujos fieles a la realidad, por ser más fácilmente comprensibles. Las personas con TGD suelen utilizar un procesamiento de los estímulos basado en los rasgos visuales antes que en la información de tipo verbal. Conviene utilizar un álbum pequeño, manejable e incluir en él fotos o dibujos sobre las actividades que suele realizar a lo largo del día: levantarse, desayunar, el aseo, la entrada al cole, la salida, la merienda y el resto de sus actividades. Antes de cada actividad se le enseñará el dibujo que lo representa en la agenda para ayudarle a anticipar lo que va a ocurrir. Cuando el niño ya ha ido aprendiendo la utilidad de su agenda personal se podrán incorporar otras actividades en ella, así como sucesos que se salgan de su rutina. De esta forma se trabajará su planificación sobre las actividades diarias. Lo adecuado será ir transfiriendo el control de las agendas a los propios niños, que puedan elegir entre distintas opciones y progresivamente, tomar decisiones cada vez más importantes.
- Las fotos o dibujos constituyen asimismo un gran recurso a utilizar a la hora de programar actividades en el aula. Se le pueden enseñar a su llegada y dejarlos en un lugar visible. Así, cada vez que se cambia de actividad el niño podrá anticiparlo mirando la secuencia de tareas que está planificada para ese día.

• De la adolescencia a la edad adulta:

Loreto de 15 años presenta un lenguaje muy escaso para su edad. Utiliza constantemente expresiones ecológicas y las emplea en contextos inadecuados. Suele emplear frases literales y las aplica en cualquier situación. Lo automatiza y resulta difícil que comprenda que existen otras expresiones para comunicarse.

- Voz de los padres:

“¿Llegará nuestro hijo a hablar como nosotros?” “¿Necesitará siempre recurrir a algún apoyo comunicativo como los dibujos o gestos?” “Para muchos padres la comunicación sigue siendo una de las principales preocupaciones. Les inquieta que no

puedan desenvolverse de forma autónoma cuando sean adultos por no haber desarrollado el lenguaje.

- Voz de los niños:

Las personas con trastornos Asperger tienen dificultad para entender ironías o las sutilezas del lenguaje. Es como si sólo fueran a tener dificultades a la hora de entender los tiempos verbales que hacen referencia al pasado o futuro. Su tono de voz suele ser monótono, con un volumen y ritmo inusual. Otros jóvenes con YGD pueden beneficiarse de los sistemas alternativos de comunicación para compartir con los demás aquello que desean.

- Pautas de actuación:

- ¿Cómo es su comunicación?

No hay que olvidar que una de cada dos personas con autismo no desarrollará el lenguaje oral. Muchos de ellos se comunicarán gracias a sistemas alternativos como el de Schaeffer. Otros serán capaces de emitir un lenguaje oral, aunque presentan alteraciones en la voz, el tono, el volumen, el ritmo y las inflexiones. Puede ser un habla demasiado formal y considerarse muy literal.

- Su comprensión del lenguaje tiende a ser muy concreta.
- Les cuesta entender algunos convenios.
- Es difícil para ellos respetar los turnos de palabra y mantener conversaciones.
- Algunas personas con TGD que tienen lenguaje oral, suelen preguntar reiteradamente acerca de su propio comportamiento, para asegurarse de que lo han hecho bien.

- ¿Como favorecer los procesos de comunicación en la adolescencia?

- Adquiere una especial importancia el tiempo de ocio.
- Realizar en la escuela intervenciones que fomenten temas de interés que pueda compartir con el grupo.
- Habrá que continuar afianzando sus habilidades de comunicación, saber guardar turnos y tener en cuenta al otro. Por ejemplo, llamando su atención sobre lo que hacen los demás cuando él comunica, haciéndole ver sus señales no verbales.
- Se debe hacer hincapié para lograr avanzar en sus habilidades verbales, si las han desarrollado y de razonamiento abstracto, aspecto en el que suelen encontrar más dificultades a esta edad. Para potenciar sus habilidades de relación conviene que tenga un vocabulario sobre las emociones.
- Si no existiera se debe insistir en el empleo y perfeccionamiento de los sistemas alternativos que desarrollen su comunicación para que puedan compartir experiencias con otros.

5.3.- Sus alteraciones en la comunicación

Alteraciones en la funcionalidad:

- Retraso en el desarrollo de las funciones comunicativas

- Desviación en el desarrollo de la función declarativa respecto a la imperativa
- Limitaciones en la comunicación declarativa

Alteraciones en la forma de expresión:

- Uso exclusivo de la forma instrumental
- Desarrollo del gesto de señalar sólo mediante la enseñanza explícita
- Uso no comunicativo de la capacidad de emitir lenguaje oral (ecolalia)
- Peculiaridades del lenguaje oral comunicativo:
 - Ecolalia funcional
 - Pronombres y deícticos
 - Alteraciones en prosodia

Alteraciones en la comprensión:

- “Sordera central”
- Comprensión limitada a asociaciones contextuales
- Problemas con los términos abstractos
- Comprensión literal no intencional

5.4.-Consecuencias de estas alteraciones

Incapacidad para comunicar deseos y necesidades:

- Aparición de conductas “desafiantes”
- Dificultad para ampliar el número de cuidadores

Dificultades para transmitirle instrucciones básicas:

- conducta caótica
- Abandono de los intentos comunicativos

Limitaciones para la conversación con adultos e iguales:

- escasa
- poco interesante para el otro

Dificultades para comprender las sutilezas de la comunicación:

- bromas, ironías, chistes

Desconcierto de los educadores sobre su comunicación oral.

5.5.- Pautas de intervención:

La meta más importante al tratar con niños autistas es lograr desarrollar comportamientos interactivos espontáneos que contengan un propósito y que sean

intencionales.

Es importante entender que muchos de los comportamientos observados en estos niños son en gran parte patrones defensivos que han sido desarrollados de forma secundaria, como consecuencia de determinadas dificultades de procesamiento. Lo que intentan es huir de la información, auditiva y gestual, que el niño no puede interpretar adecuadamente y le hace sentirse incómodo.

Los siguientes puntos tratan de cómo desarrollar los primeros tres niveles de comunicación: atención mutua, enganchamiento mutuo y comunicación temprana. Estos niveles pueden estar relacionados entre sí.

- *SEGUIR AL LÍDER*: no importa lo que esté haciendo el niño. Lo esencial es seguir el liderazgo del niño y hacerlo interactivo. Comenzaremos por hacer lo que el chico haga y le ayudaremos a lograr su objetivo. Nunca interrumpiremos un proceso interactivo una vez que el niño se incorpore a él.
- *TRATAR LAS ACCIONES DEL NIÑO COMO SI FUERAN INTENCIONALES Y LLENAS DE PROPÓSITO*: a veces su comportamiento parece discontinuo y sin propósito (levantar y soltar objetos sin objetivo aparente). Al darle atención a cada uno de los movimientos del niño como si fuese la cosa más importante del mundo, su interés y energía convencerán al niño de que cualquier cosa que esté haciendo tiene sentido y logrará una respuesta. Por ejemplo, si el niño está sujetando algo, le daremos un objeto similar a sujetar, y luego otro y otro. Puede que el niño se marche o dirija su atención a otra cosa; entonces tomaremos la nueva acción como punto de partida y seguiremos con la comunicación. Si él se niega también se está comunicando. Estos gestos son el comienzo de abrir y cerrar círculos de comunicación. Por ejemplo, si él inicia algo (actitud que tomaremos como intencional), responderemos dándoselo de nuevo a él, y él cerrará el círculo al repetir o rechazar lo que hicimos. Estos esfuerzos preceden a la toma de turnos. Al tratar los movimientos del niño como intencionales y con sentido en vez de como desorganizados y sin meta fija, su evasión organizada puede ser evitada o aceptada en una forma más directa e interactiva.
- *ESTIRAR LOS DESEOS DEL NIÑO Y ALGUNAS VECES HACERSE EL TONTO*: cualquiera que sea la forma en que el niño comunique su deseo por algo, es importante responder rápidamente. Pero esto nos puede llevar a terminar con la interacción demasiado rápido. Por eso, es aconsejable estirar ese deseo en tantas interacciones como sea posible. Por ejemplo, si nos señala un objeto, en vez de dárselo de inmediato, deberemos preguntarle que es lo que quiere, y darle un objeto similar unas cuantas veces para ver si el niño quiere algo más.
- *DIFERENCIAR NUESTRAS ACCIONES DE LAS DE ELLOS*: a menudo estos niños, a la hora de hacer algo cogen la mano de sus padres como una extensión de su propio cuerpo. Esto impide que la acción se convierta en otra más compleja por dificultades motoras o falta de diferenciación del otro. Es importante ponernos frente al niño para incrementar el contacto cara a cara, de esta forma podremos ver las expresiones del chico y él verá las nuestras. Expresaremos placer con cada movimiento que el haga y le daremos más objetos para que los coja y así estimularle a que él haga lo mismo. Le ayudaremos a hacer lo que

quiera pero a poder ser con nuestra mano sobre la suya (que sea él quien nos guíe y no al contrario). Alargaremos las pausas y nuestras acciones tanto tiempo como el niño esté atento y esperando a lo que nosotros podamos hacer o darle.

- *AYUDARLE A HACER LO QUE ÉL QUIERA HACER*: por ejemplo, si el niño está alineando objetos, le daremos el siguiente objeto unas cuantas veces más, cuando él acepte esto, pondremos nosotros el próximo objeto donde él lo hubiera puesto. Cuando el niño acepte esto, trataremos de colocar un objeto en el lugar inadecuado, y si él protesta, reconoceremos el error y lo pondremos donde él quiera. Mantendremos este desorden pero suavemente para evitar que el niño se desorganice o se vaya a otro lado. Cuando ayudemos al niño, trataremos de controlar los objetos que le damos para aumentar el número de veces que el niño nos comunicará si quiere otro objeto igual o diferente.

- *TENER JUGUETES SENSORIALES, DE CUERDA, DE CAUSA- EFECTO...*: para atraer la atención e interés del niño. A veces es más fácil mantener su atención con juguetes que le estimulen por sí solos (un juguete de cuerda que anda solo) que si intentamos estimularlos nosotros directamente. A menudo el niño rechazará un juguete que nosotros le ofrezcamos pero no tardará en cogerlo de la silla en la que lo hemos dejado.

- *DARLE UN PROBLEMA PARA SOLUCIONAR*: por ejemplo, nos colocaremos en medio de su camino, o le pondremos la camiseta por los pies o le daremos los zapatos equivocados. Es en estos momentos cuando el niño se ve más obligado a responder (es hasta necesario que responda si quiere seguir con su actividad) ya que todo el mundo a su alrededor también se ha ritualizado.

- *NO ACEPTAR UN “NO” POR RESPUESTA. DESHACER LO QUE HEMOS HECHO ES UNA RESPUESTA*: en algunos casos, el rechazo es la respuesta y podemos tratarla como una forma de seguir adelante e intentar algo nuevo. Por ejemplo, “ya veo que no quieres esto!, lo siento, inténtalo con este otro juguete!”. En esencia, nuestra persistencia dará fruto a medida que el niño se vaya dando cuenta de que no vamos a parar de perseguirle y de tratar sus acciones como funcionales.

- *ESTIMULAR LA EXPLORACIÓN Y LAS ELECCIONES DEL NIÑO*: es muy importante enseñar al niño a empezar cosas por su cuenta (más que presentarle tareas o juegos ya estructurados por nosotros). Un niño aprende cuando nosotros nos implicamos en lo que él inicia y descubre, por simple que sea. Cuando un niño tiene severas dificultades de planificación motora pero muestra interés, entonces es de gran ayuda hacer las acciones con nuestras manos sobre las suyas para ayudarle a empezar a usar los objetos o juguetes. Así mismo dejaremos los juguetes por el suelo o el cuarto para que el niño pueda iniciar, organizar y aprender a jugar con algo por su cuenta. Debemos crear un ambiente más estimulante.

- *DARLE NUEVOS SIGNIFICADOS A LOS COMPORTAMIENTOS ANTIGUOS*: si el niño comienza a dar vueltas sobre sí mismo, le cogeremos las manos y bailaremos con él, cantando alguna canción infantil que mencione un carrusel. Los niños reconocerán estos gestos y abrirán sus puertas a los significados simbólicos. A medida que el niño se vuelve más simbólico y más hábil para secuenciar acciones, nuevos significados saldrán rápidamente a flote. Por ejemplo, una línea estática puede ser una fila para coger el autobús

escolar, tirarse por un tobogán o tirarse a la piscina.

- *UNIRSE AL NIÑO EN ACTIVIDADES QUE ÉL DISFRUTE*: pero no retroceda ante su ira. Es común en este tipo de niños volver a juegos de la primera infancia que son muy repetitivos como hacerse cosquillas, jugar con sus deditos... Nunca debemos interrumpir una actividad que aporte enganche mutuo y placer, aún cuando parezca interminable, siempre y cuando el niño esté atento, señalando y de alguna forma comunicando que quiere más. Al principio puede que el niño no acepte la intrusión en su juego y lo demuestre con ira, gruñidos, gemidos e incluso palabras, pero no se aparte ni deje de intentarlo; tómelo como una forma de comunicación y un paso más hacia la expresión de placer. Debemos demostrarle que entendemos su ira y consolarle (imitando su tono de voz y expresiones y poco a poco suavizando nuestro tono de voz hacia uno más conciliador).
- *ABRIR LA PUERTA AL JUEGO SIMBÓLICO*: debemos intentar que la interacción aumente y para ello realizaremos juegos imaginarios siempre que nos sea posible. Es decir, si el niño nos pide galletas le daremos unas galletas y un vaso imaginarios, y si se quiere ir le daremos unas llaves imaginarias y observaremos si apaga la luz imaginaria. Todas las oportunidades deben ser usadas para fomentar la imitación de acciones simbólicas.
- *TRABAJAR EN NIVELES MÚLTIPLES A LA VEZ Y SER MUY PERSISTENTE*: debemos tratar de conseguir la atención del niño, enfocándola a lo que a él le gusta y fomentando la interacción y la comunicación a la vez. Sobre todo es importante mantener la atención mutua y el enganche.
- *PARTIR DE SITUACIONES RUTINIZADAS Y FLEXIBILIZARLAS PROGRESIVAMENTE*: cuando observemos problemas para comunicarse de forma espontánea en una situación concreta podemos rutinizar esta situación; esto es, provocarla con claves claras de inicio y terminación hasta que se domine para progresivamente ir introduciendo modificaciones de forma que se flexibilice su uso.
- *NO INTERPRETAR UNA MALA CONDUCTA COMO ALGO PERSONAL CONTRA USTED*: la persona autista no es una persona manipuladora ni que esté planificando el hacerle la vida más difícil. No son prácticamente nunca capaces de ser manipuladores. Por regla general la mala conducta es el resultado de los esfuerzos que han de realizar para sobrevivir frente a experiencias que puedan ser confusas, desorientadoras o generadoras de miedo. Debido a su discapacidad, las personas autistas son egocéntricas. La mayoría de ellas tienen muchas dificultades para interpretar las reacciones de los demás.
- La mayor parte de las personas autistas de alto funcionamiento, utilizan e interpretan el lenguaje de forma literal. Hasta que no conozca sus capacidades *EVITE*: modismos, dobles sentidos, sarcasmos y apodos cariñosos.
- *RECORDAR QUE LAS EXPRESIONES FACIALES Y OTRAS SEÑALES SOCIALES PUEDEN NO SER ENTENDIDAS*: la mayoría de las personas con autismo tienen dificultades para leer expresiones faciales e interpretar “el lenguaje corporal”.
- *EVITAR UNA SOBRECARGA VERBAL*: ser claros, usar frases más cortas si percibe que el estudiante no le está comprendiendo correctamente. Aunque no tenga ningún problema


de audición y esté prestando atención, le puede resultar difícil comprender el punto esencial de su explicación, así como identificar la información importante.

EJEMPLOS

Fichas de SPC para trabajar la comunicación:

<p>pan</p> 	<p>panceta</p> 	<p>pasas</p> 
<p>perrito caliente</p> 	<p>pescado</p> 	<p>pimienta</p> 
<p>puré</p> 	<p>queso</p> 	<p>refresco</p> 
<p>sal y pimienta</p> 	<p>sandwich</p> 	<p>sopa</p> 

Color recomendado: naranja

<p>abuela</p> 	<p>abuelo</p> 	<p>alguien</p>
<p>camarera</p> 	<p>cartero</p> 	<p>clase</p> 
<p>chico</p> 	<p>dentista</p> 	<p>él, a él</p>
<p>equipo</p> 		<p>estudiante</p> 

Color recomendado: amarillo

5.6.-Programas y Técnicas de Intervención

A.- Programa Hanen “Más que Palabras”

Etapa del Comunicador Incipiente (II)

- Empieza a protestar o rechazar usando una misma acción, sonido o palabra.
- Ocasionalmente utiliza movimientos corporales, gestos, sonidos o palabras para conseguir tu atención o para enseñarte algo
- Comprende frases simples y familiares
- Comprende los nombres de objetos y personas familiares sin claves visuales
- Dice “hola” y “adiós”
- Contesta SI/NO, elige y pregunta “¿Qué es esto?”

Etapa del Compañero:

- Participa en interacciones más largas contigo
- Juega con otros niños/as de manera más exitosa en rutinas de juegos familiares
- Usa palabras u otro sistema de comunicación para pedir, protestar, saludar, atraer su atención hacia algo y hacer y contestar preguntas
- Empieza a usar palabras u otros sistemas de comunicación para hablar sobre el pasado y el futuro, expresar sentimientos, simular
- Hace sus propias frases
- Tiene cortas conversaciones
- A veces, explica lo que ha dicho cuando alguien no le ha entendido
- Comprende el significado de muchas palabras

Áreas a trabajar

- Desarrollo de la comunicación
- Toma de turnos
- Establecimiento de conexión
- Comprensión
- Desarrollo del juego
- Criterios para elegir objetivos:
 - Etapa comunicativa
 - Intereses del chico

B.- Social Stories:

Describen situaciones sociales en términos de claves específicas sociales y a menudo definen una respuesta inadecuada. Las “social stories” están basadas en actividades o eventos significativos para los niños autistas.

Muchas veces lo que vemos como comportamiento inadecuado es simplemente el resultado de confusión de parte del chico. Para escribir estas historias hay que centrarse en el comportamiento o situación que sea difícil para el chico.

Lo primero que se hace es escribir una frase descriptiva (describiendo la situación desde el punto de vista del chico). Hay que ser claro y definir los términos que no lo sean.

Debemos darle pautas concretas de expresarse. Para cada frase descriptiva debe haber por lo menos otras cinco descriptivas de esa frase.

Las “social stories” no hacen más que decirles a los niños autistas qué hacer, les ayudan a ver las situaciones sociales. Siempre hay que describir el qué, dónde, quién, cuándo, cuándo comenzar y cuándo terminar, y por qué.

Para que esto sea eficaz:

- Usar siempre tonos positivos
- Darle formas concretas visuales
- Incorporar la flexibilidad
- Utilizar el interés del chico como motivación

La historia ayuda a que el niño autista entienda una situación futura en la cual habrá cambios en la rutina. Incluye una descripción visual de cuándo comienza y cuándo termina. Se deben describir factores en los cuales es posible que resulte una respuesta explosiva. Se usan mucho para hablar de miedos (por ejemplo, cuando se va al centro sanitario a hacerse una analítica de rutina).

Pasos:

- la historia la escribe la familia o los profesionales
- ellos leen la historia
- el chico luego lee la historia
- se graba la historia en una grabadora
- el autista escucha y lee la historia
- el autista puede escribir la misma historia en el ordenador
- se revisa la historia y se cambia cuando la situación lo requiera

C.- Musicoterapia:

La musicoterapia es el uso de la música para mejorar el funcionamiento físico, psicológico, intelectual o social de personas que tienen problemas de salud o educativos.

La musicoterapia puede ser definida como “...un proceso de intervención sistemática, en el cual el terapeuta ayuda al paciente a obtener la salud a través de experimentaciones musicales y de las relaciones que se desarrollan a través de ellas con las fuerzas dinámicas para el cambio”. (Bruscia 1998)

¿A quién beneficia la musicoterapia?

A niños con:

- Dificultades en el aprendizaje
- Problemas de conducta
- Niños con deficiencia mental
- Con dificultades de socialización
- Con baja autoestima
- Con trastornos médicos crónicos y/o degenerativos (cáncer, cardiopatías...)
- Trastornos profundos del desarrollo (AUTISMO)

Los objetivos de la musicoterapia

El objetivo incluye la comunicación, así como las habilidades cognitivas, motrices, emocionales y sociales.

La música puede utilizarse de diferentes maneras para enfocar los objetivos. Por ejemplo, puede usarse como una estructura para la actividad física, como un transportador de la información, como un motivador, como un medio de auto-expresión, DE COMUNICACIÓN, así como de una experiencia social.

La musicoterapia en el autismo

La EFECTIVIDAD de la musicoterapia se debe en parte al hecho de que la mayoría de los niños con autismo responden de alguna manera al estímulo musical. Un estudio realizado por **De-Meyer** en 1974, en el cual entrevistaron a familiares, demostró que a un 76% de los niños con autismo les encanta escuchar música.

Debido a que la música en sí es una forma de comunicación no verbal, el niño puede motivarse para que aprenda a relacionarse primero en un nivel musical. Al principio, puede que el niño responda y se relacione únicamente con las formas y sonidos de ciertos instrumentos y objetos dentro del ambiente musical.

Quizá el niño toque los timbales bien fuerte, luego pare por un momento a escuchar o a sentir las vibraciones que ha provocado. Lo mas probable es que el niño ignore la presencia del terapeuta o puede que le de una “pataleta” cuando el terapeuta trate de participar con él en una experiencia musical.

De acuerdo con **Almin** (1978) dos de los resultados positivos de este método son:

- El desarrollo del conocimiento perceptual y motriz.
- La habilidad de producir sonidos en libertad completa dentro de un ambiente seguro.

A medida que el estudiante comience a sentirse más a gusto dentro de este ambiente, el terapeuta comienza a establecer contacto con el niño. Por ejemplo, él puede reproducir en el piano los mismos sonidos que el niño está tocando el instrumento musical.

La terapeuta deja de tocar y después de un tiempo empieza otra vez a tocar utilizando el mismo ritmo que utiliza el alumno. Entonces podrá ocurrir El CONTACTO si el niño mira al terapeuta, dándose cuenta de que cuando él/ella deja de tocar el instrumento el terapeuta también lo hará. El niño puede tocar durante unos segundos y parar de nuevo para ver si el terapeuta también hace lo mismo. De esta manera el niño aprende a reconocer que el terapeuta es importante y acepta su presencia y participación. Estos son los primeros pasos utilizados para ayudar al chico a desarrollar relaciones interpersonales.

En los siguientes pasos, el terapeuta encaminará al niño/a a que dé un paso más, trabajando su creación musical en una melodía y añadiendo letra. De esta forma, el terapeuta le hará prestar atención al seguir las señales musicales y verbales, y entonces, dejar de tocar cuando le digan.

Las terapeutas logran crear un ambiente de aceptación donde un nuevo crecimiento puede ocurrir.

D.- Lenguaje de Signos:

Algunas escuelas enseñan el lenguaje de signos a los niños autistas que son incapaces de hablar. El uso del lenguaje de signos continúa siendo un tema controvertido (incluso en los hipoacúsicos) ya que puede parecer extraño proponer su uso en un grupo de niños que generalmente tienen una capacidad auditiva adecuada.

Pero hay evidencias que muestran que el lenguaje de signos es más sencillo que el habla: los hijos de padres sordos que aprenden este lenguaje aprenden a dialogar con él antes que otros niños aprenden a hablar. También se ha observado que algunos niños autistas prestan más atención a las manos que al resto de las personas.

El uso de signos con niños autistas se viene desarrollando desde principios de los 70. El trabajo de **Creedon** con niños autistas tuvo mucha influencia y ofreció esperanzas; no aprendieron los signos sólo como un método alternativo de comunicación, sino que, a través de los signos un porcentaje de ellos fue adquiriendo lenguaje. Más recientemente **Schaefer** en 1980 también logró buenos resultados, pero dando un entrenamiento específico a la comunicación verbal y a la de los signos.

Motivos para el uso de signos

Hay básicamente dos motivos para la utilización del lenguaje de signos con niños autistas:

- Como un sistema de alternativa de comunicación cuando el lenguaje no se ha desarrollado, muchas veces después de intensos entrenamientos verbales.
- Como un sistema AUMENTATIVO, para ayudar en el desarrollo del habla.

Se puede pensar en el uso de los signos como:

- Poner a prueba un “lenguaje más fácil” cuando el primer lenguaje no ha sido adquirido.
- Enseñar signos a la manera de un primer lenguaje junto con el idioma materno, creando una situación bilingüe, esperando que el lenguaje más fácil de signos forme una estructura para que el idioma materno pueda desarrollarse. (Ambas consideran que el lenguaje de signos es, de alguna manera, más fácil de adquirir para los niños autistas.)

Hay razones muy prácticas por las que los signos pueden ser más exitosos. La principal es el hecho de que los signos se pueden INDUCIR (se les puede guiar físicamente) mientras que no es posible forzar al niño a hablar. Además, a pesar de que los signos deben llevar una secuencia, pueden ser detenidos (congelados) para dar al autista tiempo de procesarlos y además dejarlos visibles durante ese periodo, mientras que si disminuimos la velocidad del discurso podemos hacerlo ininteligible para el niño.

El éxito del lenguaje de los signos se deberá tanto a la forma en la que son enseñados como a los signos en sí mismos. Tanto los niños como los profesionales pueden sentirse frustrados por el fracaso en el aprendizaje del lenguaje oral y entonces el lenguaje de signos puede presentarse como una actividad nueva.

A continuación veremos las VENTAJAS y DESVENTAJAS que se pueden derivar del uso de los signos:

Ventajas del uso de los signos

El simple hecho de que el lenguaje de signos se pueda enseñar a autistas sin lenguaje verbal es ventajoso. Aún si el niño sólo adquiere un vocabulario simple de signos, ésto le da al autista una manera más sociable de expresar sus necesidades (se va a hacer entender).

Aprendiendo un sistema de signos el niño entra en un SISTEMA DE INTERACCIONES SOCIALES, que de alguna manera le fuerza a tener en cuenta a los otros.

Todos los estudios indican que hay un crecimiento en la conciencia social y una disminución de las rabietas cuando se desarrolla un sistema de comunicación, no se pueden eliminar las conductas poco deseables del niño si no se le da algún modo alternativo para poder obtener lo que desea (que es lo que los signos pueden hacer).

La ventaja final será la de adquirir un lenguaje lo más temprano posible, de este modo se espera que el niño pueda aprender a codificar sus experiencias y así construya las estructuras que serán la base de futuros aprendizajes. Así, algunos de los problemas de aprendizaje de los autistas pueden ser disminuidos.

Desventajas del uso de los signos

Aunque los estudios han demostrado que el lenguaje de signos tiene un efecto positivo para el desarrollo del lenguaje oral, ninguno ha afirmado que aprender el lenguaje de signos invariablemente conduzca al lenguaje hablado.

Hay evidencias experimentales de que el lenguaje de signos no interfiere con el del habla, sin embargo, es comprensible el miedo de algunos padres y profesionales, de que una vez el niño haya adquirido el lenguaje de signos (el “fácil”) no se interese por el habla.

Los signos como comunicación

Muchos de los problemas que ocurren con el lenguaje hablado de los niños autistas, también ocurren con el lenguaje de los signos.

Si el niño/a ya habla no le someteremos a un programa intensivo de signos. Sin embargo, los signos se podrán usar para ayudar al niño/a a concentrarse en rasgos gramaticales específicos que pueden omitir en el discurso.

También pueden utilizarse como ayuda en ciertos bloqueos que afectan a algunos niños para “encontrar la palabra”.

Es importante mostrar el lenguaje de los signos como una comunicación, por lo tanto deben de ser parte de un ambiente comunicativo.

E.- Programación Positiva:

Este modelo se basa en la premisa de que la conducta tiene una función y, en consecuencia, se presenta en ciertas condiciones donde podría ser una respuesta a estímulos aversivos.

Las estrategias de modificación de conducta se denominan como:

- reforzamiento diferencial de otras conductas
- reforzamiento diferencial de conductas alternativas
- reforzamiento diferencial de bajas tasas de respuesta
- control de estímulos

Explican también los aspectos legales y éticos para el uso de estrategias de manejo positivas, en contextos significativos, apropiados para la edad, funcionales y basados en un programa comunitario.

Los programas positivos comienzan con la elaboración del análisis funcional en la conducta. Este análisis funcional responde a las características de qué, cómo, dónde, cuándo, con quién, quién y por qué, así como a las consideraciones ecológicas, comunicativas, curriculares e instruccionales de la conducta del individuo y tiene como meta el desarrollo de habilidades funcionales y apropiadas en relación con el contexto y situación en la que se presenten las conductas problemáticas. Otro objetivo es la enseñanza de habilidades de tolerancia y enfrentamiento como parte de la programación positiva.

Las estrategias de programación positiva más utilizadas son: reforzamiento diferencial de otras conductas, enseñanza amable y terapia redireciva.

Reforzamiento diferencial de otras conductas

Las ventajas de esta estrategia son la falta de contraste conductual en la generalización, los pocos efectos colaterales, la generalización y rapidez de efectos y la validación social.

Las precauciones a tener en cuenta son que respuestas no identificadas específicamente sean reforzadas accidentalmente y es posible que conductas no conocidas se refuercen.

Enseñanza amable

El propósito de compartir valores y el papel del cuidador son de interés primordial

para el programa.

Uno de los objetivos principales es hacer que el reforzar suceda, pues reforzar permite y nos capacita para la enseñanza del valor de la presencia humana, de la interacción y de la participación.

En esta estrategia tienen importancia dos términos que hacen posible el reforzamiento: ignorar y redirigir. Ignorar significa dar poco valor, tanto como sea posible, a la conducta inapropiada o destructiva. Redirigir significa guiar a la persona hacia las interacciones reforzantes de tal forma que sustituyan las conductas inapropiadas y negativas.

Terapia redirectiva

Tiene el objetivo de enseñar a los niños con trastornos severos del desarrollo de habilidades de autocontrol, proporcionándoles una herramienta para desenvolverse y controlar su conducta de acuerdo con su edad y en el ambiente o contexto en el que estén.

Tiene como finalidad enseñar al individuo la expresión de sentimientos, necesidades y emociones de una forma apropiada para su edad y que sea funcional para él mismo y para los que le rodean.

Utiliza las técnicas de programación positiva, reforzamiento diferencial de otras conductas y enseñanza amable como base teórico-práctica. El análisis funcional de la conducta, la elección de una conducta meta apropiada como alternativa por reforzar y la utilización de las estrategias de ignorar, redirigir y reforzar apoyan el logro de la terapia.

F.- Terapia de juego- floor time (tiempo de suelo):

El tiempo de suelo consiste en una serie de técnicas para ayudar a los padres y profesionales a abrir y cerrar círculos de comunicación, con el objeto de fomentar la capacidad interactiva y de desarrollo del niño. La terapia se realiza en sesiones de 20-30 minutos con un máximo de 8 sesiones por día (el niño dirige el juego). El objetivo de esta terapia es estimular la interacción cara a cara, para que éste responda a nuestras señales. El tiempo de suelo moviliza las capacidades interactivas del niño, así como su capacidad relacionada con la percepción, el lenguaje, la exploración motora y el proceso sensorial.

La meta del juego es abrir y cerrar muchos círculos de comunicación, y una vez que el niño lo domine, podrá utilizarla para superarse hacia otros niveles adicionales de desarrollo, incluyendo el juego imaginativo, el diálogo verbal y el pensamiento lógico.

Es importante mostrar que entendemos sus sentimientos, mediante nuestras expresiones faciales, la voz y el lenguaje corporal.

Debemos desmenuzar los retos en pasos pequeños, de tal modo que el niño se vea estimulado por sus pequeños triunfos.

Deberemos también buscar las áreas donde los límites sean importantes y las reglas deban ser obedecidas. Deberemos reprimir el impulso de entablar batallas en muchos frentes simultáneamente y ser firmes, pero de manera apacible y segura, nunca atemorizante (ya que así el niño acogerá el sentimiento de seguridad que necesita para desarrollar modos más flexibles de hacer frente a los desafíos del desarrollo). Si nos vemos involucrados en luchas de poder por las reglas, lo que deberemos hacer es invertir más tiempo en las sesiones de suelo, ya que este tiempo proporciona sentimientos de seguridad, libertad, empatía e intimidad que ayudan al niño a desear cooperar al mismo tiempo que impedirá que la relación se deteriore por las luchas de poder.

Tenemos que recordar que las aproximaciones basadas en la relación y el desarrollo completo reúnen dos elementos vitales:

- estrategias específicas que trabajan las diversas áreas del desarrollo.
- un acercamiento total que permite a los niños y a sus familias progresar juntos en las etapas del desarrollo.

Tanto padres como educadores deben estar alerta con los programas de tratamiento que contienen elementos que fomentan los lazos afectivos y las interacciones diarias que van a permitir al niño aprender a prestar atención, gozar el compartir con otros, leer y responder a señales y gestos no verbales, llegar a ser imaginativos y creativos, verbalizar y jugar a simular sensaciones y deseos, y pensar con lógica.

Ejemplo práctico de floor time.

Barry, un niño de dos años, da vueltas sin ninguna meta especial en el cuarto donde juega, sin concentrar su vista en nada. En vez de tratar de hacer que se siente y no se mueva, la madre se junta con él en sus vueltas alrededor del cuarto, diciendo: “¿es esto un desfile, Barry?. Vamos a jugar a desfilando, marchando, marchando, marchando...”. Barry emite un suave gruñido como respuesta. Mira a su madre y sonrío, siempre dando vueltas en círculo, después de un tiempo, ella toma al osito Teddy y dice: “¿puede Teddy desfilando con nosotros, Barry?”. Barry toma la pata del osito Teddy y los tres desfilando juntos por el cuarto. Entonces su madre, hablando como el osito, dice: “¡Quiero ir allá!” y cambia de dirección con brío. Cuando su madre empuja al osito Teddy en dirección contraria, el niño vuelve a tomarlo. “¡Quiero ir allá!”, repite ella. De nuevo, el niño tira del osito, balbuceando sonidos y moviendo su cabeza indicando que “no”. Su madre le responde: “De acuerdo, iremos en tu dirección”.

Observamos que, aunque al principio la madre siguió la iniciativa de Barry, poco a poco ella se basó en la actividad original de su hijo, hasta retarlo a tomar más y más iniciativas. Al mismo tiempo, mantuvo activa una conversación mediante gestos y palabras. La madre de Barry ha conseguido que el niño cierre unos cuantos círculos de comunicación que era el objetivo a lograr.

5.7.- Descripción del PEC:

PECs: SISTEMA DE COMUNICACIÓN POR INTERCAMBIO DE FIGURAS INTRODUCCIÓN

Es un paquete único para el entrenamiento de la comunicación aumentativa/alternativa que fue desarrollado para su uso con niños pequeños que presentan autismo y otros déficits de comunicación social. Se ha utilizado en Estados Unidos y otros países. Es un sistema que no utiliza materiales complejos o de una capacitación altamente técnica y no utiliza un equipo costoso, pruebas exhaustivas ni capacitación costosa de los padres o profesores. Se puede utilizar de forma individual y en una diversidad de ambientes que incluye el hogar, la clase y la comunidad.

Originalmente fue desarrollado para ser utilizado con niños de Educación Infantil con autismo, trastornos generalizados del desarrollo y otros desórdenes socio-comunicativos quienes no exhiben un lenguaje funcional o socialmente aceptable. Es decir, niños que no hablan absolutamente nada o lo hacen de manera autoestimuladora o sumamente ecológicos. Los problemas comunicativos de estos niños están socialmente relacionados, ya que ellos no se acercan con frecuencia a otras personas para comunicarse, evitan la interacción activa con los demás o solamente se comunican como respuesta a un estímulo directo.

Se ha utilizado con niños de 18 meses de edad, pero con el tiempo se modificó y amplió y ahora se utiliza con personas de todas las edades y con una variedad de problemas comunicativos.

LO QUE SE ENSEÑA CON EL PECS

El PECS comienza con la enseñanza de las habilidades comunicativas funcionales para el niño con problemas socio-comunicativos. Los niños pequeños con autismo no son muy influenciados por las consecuencias sociales. Por lo tanto es imperativo que el entrenamiento de la comunicación empiece con actos funcionales que lleven al niño al contacto con las consecuencias.

Generalmente los niños en desarrollo aprenden en forma simultánea a hacer comentarios o un pedido a temprana edad. Lo que es significativo, sin embargo, es que los niños desarrollan cada una de estas habilidades por razones distintas. Los comentarios son aprendidos y mantenidos por las consecuencias sociales – el niño señala, comenta y exclama respecto a algo, porque su padre, profesor, etc., responde con consecuencias (alabanza, alegría, abrazos ...) de tipo social o interactiva.

Pedir, sin embargo, es algo que se aprende y mantiene a través de las consecuencias tangibles- el niño puede obtener específicamente lo que solicita. Para los alumnos con autismo, las consecuencias de tipo social no son tan poderosas como las consecuencias tangibles. Consecuentemente pedir es la primera función que el PECS enfoca. Así, durante las primeras horas de entrenamientos, cuando se está enseñando a pedir, las consecuencias

tangibles van juntas con las de tipo social y q medida que éstas últimas se vuelven más eficaces en el mantenimiento de la conducta, se introducen más funciones comunicativas con base social.

EL PECS ENSEÑA UNA COMUNICACIÓN ESPONTÁNEA

A través de las conductas comunicativas lo que es fundamental en el PECs es que el niño aprenda desde el comienzo a iniciar intercambios comunicativos. Este cambio es logrado mediante la utilización de estrategias de enseñanza específicas, diseñadas para limitar y controlar la cantidad y tipo de instigación o ayuda que se emplea. Una adherencia estricta a los principios de enseñanza descritos en las dos fases iniciales del entrenamiento es de vital importancia si el resultado deseado es que un niño inicie espontáneamente interacciones comunicativas.

¿CÓMO SE ENSEÑA EL PECS?

A través de las conductas comunicativas lo que es fundamental en el PECs, se utiliza una variedad de técnicas conductuales de enseñanza. Esto significa que se da una consideración cuidadosa tanto a las instigaciones ayuda que se brindan antes de una conducta o respuesta esperada tenga lugar, así como las consecuencias sociales y/o tangibles que siguen a la conducta. Tales técnicas incluyen el encadenamiento hacia atrás, el moldeamiento, la instigación anticipada, la instigación demorada, y el desvanecimiento del instigamiento físico. Cada una de estas técnicas o estrategias serán descritas más adelante. Además el entrenamiento incidental se utiliza una vez que el intercambio físico es dominado.

FASE I- EL INTERCAMBIO FÍSICO

OBJETIVO FINAL:

Al ver un ítem de mayor preferencia el alumno recogerá la figura del ítem, extenderá la mano hacia el entrenador y soltará la figura en la mano de este último.

EVALUAR LOS REFORZADORES:

Ya que el entrenamiento de la comunicación dentro del PECs empieza con actos funcionales que ponen al alumno en contacto con reforzadores eficaces el entrenador debe averiguar primero, mediante la observación constante, lo que el niño desea. Esto se realiza a través de una “evaluación de reforzadores”.

Presente al alumno un grupo de ítems (entre 5 y 8 a la vez) de alimentos tales como galleas, galletas de soda, caramelos, patatas fritas, etc. Determine a qué ítem el alumno se acerca viva y reiteradamente o trata de coger. Se dice que un ítem es preferido si el alumno tiende la mano confiablemente por él en el término de 5 segundos.

Retire el ítem después que el alumno lo ha seleccionado por lo menos 3 veces y apúntelo como el más preferido y lleve a cabo la evaluación con los ítems que quedan. Realice esto hasta haber determinado un grupo de 3 a 5 ítems como los más preferidos.

Repita el procedimiento antes mencionado utilizando juguetes diferentes –lápices de color, juguetes de cuerda, juguetes a batería, sonajeros, muñequitos de acción, etc., de acuerdo a la edad.

Empleando los juguetes y alimentos más preferidos lleve a cabo nuevamente la acción a fin de que los ítems puedan ser calificados como “más preferidos”, “preferidos” o no “preferidos”.

ELIMINACIÓN DE LOS PROBLEMAS:

Ningún ítem es seleccionado:

Descarte algún problema motor. Añada nuevos ítems a los ya ofrecidos. Pregunte a los ya ofrecidos. Pregunte a los profesores... Recuerde limitar su selección a los ítems convencionales o típicos.

Todos los ítems son seleccionados:

Separe suficientemente los ítems ofrecidos a fin de que cualquier intento del alumno por alcanzar un segundo ítem pueda ser fácilmente interrumpido. Esto se hace retirando los ítems disponibles después de haber efectuado la selección inicial o impidiendo al alumno la selección de ítems adicionales.

Un ítem es reiteradamente seleccionado:

Asegúrese de seleccionar el ítem más preferido después que el alumno lo haya seleccionado tres veces.

El ambiente de entrenamiento:

El alumno y dos entrenadores están sentados a la mesa de entrenamiento. Uno de los entrenadores está detrás del alumno y otro enfrente de él. El ítem más preferido está disponible pero ligeramente fuera del alcance del alumno. La figura del ítem se encuentra sobre la mesa entre el alumno o el ítem deseado.

PROTOCOLO DE ENTRENAMIENTO

Durante esta fase no se emplean instigadores verbales.

Utilice más de un ítem preferido – presentado uno a la vez.

No lleve a cabo todo el entrenamiento en una configuración de ensayo masivo. Disponga al menos de 30 oportunidades durante el día para que el alumno efectúe el pedido.

Dos entrenadores son necesarios para esta fase.

Intercambio completamente ayudado:

Guíe físicamente al alumno a recoger la figura, extender la mano y entregar la figura.

Conteste como si el alumno hubiese hablado.

A medida que el alumno extiende la mano por ítem, el entrenador sentado detrás del alumno lo ayuda físicamente a coger la figura, extender su brazo al otro entrenador y soltar la figura en la mano abierta de este entrenador. Una vez que la figura ha tocado la mano abierta del entrenador éste refuerza verbalmente al niño y le da el ítem solicitado.

En forma simultánea el entrenador que está ayudando físicamente al alumno le da la ayuda para que suelte la figura. Reforzar con cinco ensayos este nivel. Si el alumno no extiende la mano por el ítem, confirme de nuevo que se trata de un ítem de mayor preferencia. El entrenador que está ubicado enfrente del alumno puede utilizar las ayudas de atención (llamando al alumno por su nombre, señalando lo que hay disponible ...

Desvanecer la ayuda física:

Desvanezca los instigadores para soltar la figura, luego para extender la mano y por último para recoger la figura.

Utilizando el encadenamiento hacia atrás continúe como antes se mencionó, pero empiece a demorar el reforzamiento verbal hasta que se haya instigado al alumno a soltar la figura en la mano abierta del entrenador. Una vez que el alumno ha soltado la figura en la mano ese entrenador lo refuerza de forma verbal y simultáneamente le da el ítem solicitado. Repita el proceso hasta que el alumno suelte la figura en la mano abierta del entrenador sin instigación n el 80% de los ensayos.

Recuerde siempre reforzar cualquier intercambio exitoso.

Empiece a disminuir la ayuda física que se utiliza para recoger la figura y dé la mano hacia la mano abierta del entrenador. Continúe mostrando al alumno su mano abierta tan pronto como éste extiende la mano ya sea por el ítem o por la figura. Siga este paso hasta que el alumno, viendo la mano abierta del entrenador, recoja la figura, extienda la mano hacia el entrenador y suelte en la mano abierta del entrenador. Dé inmediatamente el ítem al alumno y refuércelo verbalmente.

Desvanecer la ayuda de la mano abierta:

Empiece esperando que el alumno extienda la mano con la figura hacia usted antes de abrir la mano para recibir la figura.

Desvanezca esperando por períodos de tiempo cada vez más grandes, a que el alumno extienda la mano con la figura hacia usted antes de abrir la mano para recibir la figura. Permita que el alumno tenga acceso al ítem y proporciónale refuerzo verbal. Continúe hasta que el alumno haya tenido éxito en el 80% de los ensayos.

Ubicación de los dos entrenadores: uno detrás del alumno instigándolo físicamente y el otro recibe la figura.

FASE II: AUMENTANDO LA ESPONTANEIDAD

OBJETIVO FINAL:

El alumno va a su tablero de comunicación, despega la figura, va hacia el adulto y suelta la figura en la mano de este.

EL AMBIENTE DE ENTRENAMIENTO:

Pegue la figura de un ítem de mayor preferencia con velcro a un tablero de comunicación (este podría ser una pieza laminada de un tablero o cartulina, o la cubierta exterior de una carpeta pequeña de tres argollas). El alumno y el entrenador están sentados en la mesa como en la fase uno. Tenga varios ítems de mayor preferencia disponibles como sus correspondientes figuras.

PROTOCOLO DE ENTRENAMIENTO

Durante esta fase no se emplean instigadores verbales.

Enseñe una variedad de figuras presentadas una a la vez.

Lleve a cabo un inventado de reforzadores en forma frecuente.

Utilice una variedad de entrenadores.

Además de los ensayos estructurados del entrenamiento, cree al menos 30 oportunidades de pedido espontáneo durante las actividades funcionales de cada día.

RETIRAR LA FIGURA DEL TABLERO DE COMUNICACIÓN

Use guía física para enseñar al alumno a quitar la figura.

El alumno debe tener libre acceso a un ítem a fin de “fijar el ambiente”. Después de que el alumno haya utilizado el ítem o jugado con él por unos 10 o 15 segundos realice el primer ensayo del entrenamiento retirando el ítem del alcance del alumno al tiempo que el tablero de comunicación contiene únicamente la figura del ítem disponible. El alumno ha de retirar la figura del tablero de comunicación, tender la mano al entrenador y soltar la figura en la mano de éste. Si es necesario utilice ayuda física para que el alumno retenga la figura. Desvanezca la ayuda de manera tal que el alumno tenga éxito en el 80% de los ensayos.

Recuerde que es necesario que el alumno no escuche un “NO” o “NO tengo eso en este momento”. Asegúrese de tener suficiente en ese momento.

AUMENTAR LA DISTANCIA ENTRE EL ENTRENADOR Y EL ALUMNO

El alumno empieza el intercambio, retira la figura y extiende la mano al entrenador. A medida que el alumno está extendiendo la mano al entrenador, éste se aleja del alumno para que tenga que ponerse de pie y extienda la mano al adulto. Cuando el intercambio ha sido completado refuerce verbalmente al alumno y proporcionele acceso al ítem. Continúe entrenando de esta forma aumentando gradualmente la distancia entre el alumno y el entrenador pero manteniendo una estrecha proximidad entre la figura y el alumno. Inicialmente el entrenador deberá aumentar su distancia con la del alumno en pequeñas proporciones. A medida que el alumno logre avanzar hacia el adulto, los incrementos

deberán ser mayores. Continúe reforzando al alumno mientras el intercambio se completa y no después de él.

El alumno debe aprender a “molestar” al otro compañero de comunicación.

AUMENTAR LA DISTANCIA ENTRE EL ALUMNO Y LA FIGURA

El alumno debe aprender a ir y encontrar las figuras.

Empiece sistemáticamente a aumentar la distancia entre la figura y el alumno de forma que éste deba ir a la figura y luego al adulto para completar el intercambio. Continúe reforzando como antes se indicó.

<i>FASE III: DISCRIMINACIÓN DE LA FIGURA</i>
--

OBEJTIVO FINAL:

El alumno solicitará los ítems deseados dirigiéndose al tablero de comunicación seleccionando la figura apropiada de un grupo de ellas, acercándose hacia el entrenador y entregando la figura.

EL AMBIENTE DE ENTRENAMIENTO:

El alumno y el profesor están sentados en la mesa, uno frente al otro. Tienen disponibles varias figuras de ítems deseables o apropiados en el contexto, así como figuras de ítems “irrelevantes” o no preferidos e ítems correspondientes.

PROTOCOLO DE ENTRENAMIENTO

Durante esta fase no se emplean instigadores verbales.

Además de las actividades estructuradas disponga al menos de 20 oportunidades incidentales al día.

Varíe la posición de las figuras en el tablero de comunicación hasta que se haya dominado la discriminación.

Discriminación

Enseñe primero la discriminación entre la figura relevante y otra inapropiada en el contexto.

Establezca una situación donde el alumno es quien solicita un ítem particular. Con ese objeto a la vista y sin instigación verbal, presente el tablero de comunicación con dos figuras en él: un ítem apropiado en el contexto o sumamente reforzante y un ítem no preferido o irrelevante. Si el alumno entrega la figura del ítem que es apropiada el entrenador proporciona ese objeto y refuerza al alumno. Si el alumno da la figura del objeto irrelevante, el entrenador da al niño el objeto irrelevante. Si el niño continúa entregando el

objeto irrelevante asegúrese de que el niño quiere el objeto adecuado en el contexto. Los errores continuos en este nivel requieren un entrenamiento especial sobre discriminación que incluye el uso de figuras distractoras “en blanco” y otros procedimientos que ayudan a la discriminación visual. Continúe de esta forma hasta que el 80% de los casos sean exitosos utilizando una variedad de figuras.

Discrimine entre diversos ítems deseados.

Añada figuras de tal forma que niño aprenda a pedir entre numerosas figuras. Manipule el valor reforzante de las figuras “distractoras” hasta que el niño aprenda a discriminar de entre numerosas figuras que son igualmente deseables.

Verificaciones de correspondencia.

Esté seguro de que los pedidos de los alumnos corresponden a sus acciones. Una vez que el alumno está discriminando entre 2 y 3 ítems lleve a cabo verificaciones periódicas de correspondencia a fin de asegurarse que el alumno toma realmente lo que solicita. Use uno a ambos de los métodos que se dan a continuación:

Presente al alumno dos ítems en una bandeja. Presente el tablero de comunicación con dos figuras. Una vez que el alumno ha dado la figura indique físicamente que él ha de tomar el ítem apropiado. Si el alumno selecciona el ítem apropiado refuerce de acuerdo a esto. Si no lo hace así diga “tu pediste el _____” y señale ese ítem. Luego gesticule al ítem preferido y diga “ si tu quieres esto dime _____” (gesticulando ahora a la figura apropiada). Espere cinco segundos y repita el ensayo.

Presente el ítem y el tablero de comunicación con dos figuras. Si el alumno solicita el ítem utilizando la figura correcta, atribuya la verificación de correspondencia correcta. Si el alumno coge la figura equivocada, diga: “Yo solo tengo _____” y gesticule el ítem y la figura. Emplee este método solo si usted está seguro que el ítem siendo ofrecido es uno que quiere verdaderamente y que la figura distractora es de un ítem que él no quiere.

Tamaño reducido de la figura:

El tablero está llenándose, haga más pequeñas las figuras. Una vez que el alumno puede discriminar entre 8 y 10 figuras en el tablero de comunicación en un tiempo dado, empiece gradualmente a reducir el tamaño de las figuras.

FASE IV: ESTRUCTURA DE LA FRASE

OBJETIVO FINAL:

El alumno solicita ítems que están presentes y otros que no están empleando una frase con palabras múltiples al dirigirse al alumno, escogiendo un símbolo/figura de “yo quiero”, poniéndolo sobre una tarjeta porta frase, escogiendo la figura de lo que es deseado, poniéndolo sobre la tarjeta porta frase, retirando la tarjeta porta frase del tablero de comunicación, aproximándose a la persona que interviene en la comunicación y entregándole la tarjeta. Para el final de esta fase el alumno tiene generalmente entre 20 y 50

figuras en el tablero de comunicación y se está comunicando con una amplia variedad de personas.

EL AMBIENTE DE ENTRENAMIENTO:

Para el entrenamiento estructurado, tenga disponible el tablero de comunicación con varias figuras en él, una tarjeta porta frase que puede ser fijada con velcro al tablero de comunicación y a la cual se puedan adherir figuras, una figura “Yo quiero” y objetos/actividades reforzantes. En vista que el vocabulario del alumno está incrementándose, las figuras en el tablero de comunicación pueden estar dispuestas en categorías generales para una recuperación fácil.

PROTOCOLO DE ENTRENAMIENTO:

Durante esta fase no se utilizan instigadores verbales.

Continúe con las verificaciones periódicas de correspondencia.

Emplee el encadenamiento hacia atrás para el entrenamiento en esta fase.

Cree al menos 20 oportunidades por día a fin que el alumno efectúe un pedido durante las actividades funcionales.

Enseñe con la tarjeta porta frase añadiendo una nueva habilidad cada vez:

Figura estacionaria “yo quiero”. La figura “yo quiero” es fijada en el lado izquierdo del tablero de comunicación. Cuando el niño desee un solo ítem guíelo físicamente para que ponga la figura sobre la tarta porta frase al lado de la figura “yo quiero”. Luego guíe al niño para entregar la tarjeta al profesor y desvanezca la ayuda con el tiempo. El dominio es logrado cuando el niño puede fijar la figura del ítem deseado en la tarjeta porta frase, se acerca al profesor con quien se comunica y le da la tarjeta porta frase con las 2 figuras adheridas sin ninguna instigación por lo menos en el 80% de los ensayos.

El alumno hace ahora un pedido de tarjeta:

Moviendo la figura “yo quiero”. Mueva la figura “yo quiero” a la esquina superior izquierda del tablero de comunicación. Cuando el niño desee un ítem/actividad, guíelo para recoger la figura “yo quiero”, colocarla al lado izquierdo de la tarjeta porta frase, recoger y colocar la figura del ítem deseado al lado de éste en la mencionada tarjeta, aproximarse al entrenador con quien se comunica y darle la tarjeta con la frase. Desvanezca todas las ayudas con el tiempo. El dominio en este nivel está en el orden del 80% de las oportunidades/ensayos no instigados a través de por lo menos tres entrenadores.

Estamos eliminando un instigador más teniendo los ítems a la vista:

Referentes que no están a la vista. Empiece a crear oportunidades para que el alumno pida ítems/actividades que no están a la vista. Empiece a guardar el ítem inmediatamente después que el alumno lo ha solicitado y recibido. Con el tiempo el alumno debe aprender a solicitar ítems que él sabe que están disponibles pero que no los ve.

FASE V: RESPONDIENDO A ¿QUÉ DESEAS?

OBJETIVO FINAL:

El alumno puede pedir de forma espontánea una variedad de ítems y contesta a la pregunta “¿qué deseas?”

EL AMBIENTE DE ENTRENAMIENTO:

Tenga disponible el tablero de comunicación con la liga “yo quiero”, la tarjeta porta frase y las figuras de los ítems. Tenga disponibles varios ítems reforzantes pero que sean inaccesibles.

PROTOCOLO DE ENTRENAMIENTO:

Continúe reforzando verbalmente y tangiblemente cada respuesta correcta.

Use la instigación moderada para el entrenamiento en esta fase.

Anteceda y continúe cada sesión de entrenamiento formal con oportunidades para que se realice el pedido espontáneo.

Cree por lo menos 20 oportunidades por día para que el alumno pueda hacer su pedido durante las actividades funcionales.

No olvide estimular el pedido espontáneo:

Demora cero segundos. Con un objeto deseado presente y la tarjeta “yo quiero” en el tablero de comunicación. El profesor simultáneamente enseña “yo quiero” y pregunta “¿qué deseas?”. El niño deberá coger la figura “yo quiero”, pegarla en la tarjeta porta frase, colocar la figura deseada y completar el intercambio. Continúe hasta que el alumno tenga éxito hasta el 80% de las oportunidades.

El niño deberá aprender a “ganar” a la instigación.

Aumentando el intervalo de demora. Empiece a incrementar el tiempo entre preguntar “¿qué deseas?” y señalar la tarjeta “yo quiero”. Los intervalos de tiempo serán aumentados aproximadamente un segundo por nivel de éxito (80% de las oportunidades exitosas). La regla general es que el alumno deba ser capaz de ganar a la instigación de forma constante.

Sin ayuda de señalamiento. Una vez que el alumno pueda ganar constantemente a la instigación, combine sistemáticamente las oportunidades para pedir en forma espontánea y responder a la pregunta “¿qué deseas?”. El alumno debe ser capaz de hacer ambas cosas sin instigación.

FASE VI: RESPUESTA Y COMENTARIOS

OBJETIVO FINAL:

El alumno contesta apropiadamente a la pregunta “¿qué deseas?”, “¿Qué ves?”,

“¿Qué tienes?” Así como a preguntas similares cuando se hacen al azar.

EL AMBIENTE DE ENTRENAMIENTO:

Tenga disponible el tablero de comunicación con la figura “yo quiero”, “yo veo” y “yo tengo”. Tenga también disponible varios ítems de menor preferencia de los cuales el alumno ya aprendió la figura.

PROTOCOLO DE COMUNICACIÓN:

Recuerde que cada acto comunicativo en forma apropiada: refuerzo social y tangible para los pedidos, y de tipo social para los comentarios. Y si es necesario tangibles distintos al referente en la pregunta.

Use instigación demorada. Refuerce para el entrenamiento cada nueva pregunta durante esta fase.

Cree por lo menos 20 oportunidades por día con alumno.

Use la instigación demorada como antes para enseñar la figura “yo veo”.

“¿Qué ves?”. Ponga la figura “yo veo” en el tablero de comunicación por debajo de la figura “yo quiero”. Sostenga el ítem de menor preferencia y en forma simultánea pregunte “¿Qué ves?” mientras señala la figura “yo veo”. Si el alumno no recoge rápidamente la figura “yo veo” y la fija en la figura porta frase el entrenador debe guiar físicamente al alumno para que lo haga así. Una vez que la figura “yo veo” está en la tarjeta, el entrenador espera 5 segundos para ver si el alumno coloca la figura referente sobre la tarjeta. Si es así el entrenador contesta: “sí, tu ves ____” y le da al alumno un pequeño premio que no está relacionado con el objeto. El entrenamiento es continuado de acuerdo al procedimiento de la instigación demorada descrito en la Fase V. El alumno debe aprender a contestar a esta pregunta en respuesta a ítems de mayor preferencia y más adelante se puede aprender nuevos ítems que no son reforzadores. El criterio de dominio es la respuesta no instigada a la pregunta en por lo menos el 80 % de los ensayos con dos entrenadores por lo menos.

Debemos pasar de la discriminación del “¿Qué ves?” al “¿Qué deseas?” con paciencia porque es un paso complicado.

El siguiente paso es la discriminación del “¿Qué ves?”, “¿Qué deseas?” y “¿Qué tienes?”. Se puede emplear la sorpresa para introducir los comentarios.

Es sumamente importante que se desarrollen estrategias en la que los niños emplean un sistema comunicativo en respuesta a cambios ambientales y no solo en reacción a preguntas expresiones.

5.8.- Programa de Comunicación Bimodal:

El objetivo fundamental de este trabajo es poner un programa concreto de aprendizaje de un determinado sistema de comunicación, no cabe, pues, entrar aquí en planteamientos polémicos respecto a las cualidades y defectos respectivos de los métodos de educación.

La comunicación bimodal supone la utilización simultánea del lenguaje oral y de los gestos (lo que resulta difícil de hacer con la lengua de signos, ya que ésta tiene una estructura sintáctica propia): utiliza el léxico de signos del lenguaje mímico, pero signando todas las palabras en el orden que sigue el idioma que se habla, añadiendo signos artificialmente elaborados para ciertas palabras que, en la lengua de signos, se omiten (verbo ser, preposiciones, artículos...) y utilizando la dactilología (deletreo manual de las palabras) u otros sistemas para las palabras que no tienen el signo correspondiente.

Esa combinación de lenguas habladas y signadas se emplea sobretodo en ambiente educativo y suele estar ligada a una filosofía de la comunicación que pretende aprovechar todos los medios de los que dispone el hombre para relacionarse con sus semejantes (comunicación total).

En los últimos años, frente a la dificultad de crear signos manuales totalmente artificiales, se ha desarrollado una variante en combinación con el sistema de apoyo a la lectura labial llamado Palabra Complementada.

En esta modalidad cuando no existe signo correspondiente a la palabra oral, se complementa ésta con las claves de la P.C. esto permite a su vez una transición más suave hacia la utilización progresivamente mayoritaria de dicho sistema y, de paso, refuerza la lectura labial.

Este programa no va dirigido solamente a niños ni corresponde a los esquemas educativos de desarrollo de la comunicación: va destinado a los adultos que tienen relación con ellos (principalmente los padres) y que serán los encargados de aplicarlo en su relación con los niños, en la medida en que lo necesiten y bajo la forma más adecuada a cada caso.

La elaboración del programa se realizó desde tres entradas:

- Los programas para desarrollo del lenguaje oral en niños no verbales entre los 2 y 7 años, de los que se sacó gran parte del léxico elegido.
- Algunas estructuras didácticas de los programas de enseñanza de idiomas que sirvieron para distribuir las sesiones, su ritmo y su progresión, en función de unos alumnos adultos.
- La necesidad de cubrir las principales estructuras morfosintácticas de la lengua hablada para poder sentar la base del “castellano hablado”, lo que nos ha hecho incluir algunas palabras y enunciados que no suelen pertenecer a los programas para el desarrollo de lenguaje infantil.

Consideraciones que hay que tener en cuenta:

- Para conseguir hablar y signar a la vez de forma natural sin ralentizar en exceso el

ritmo de comunicación, es necesario mantener una constancia en la práctica. Primero se seguirán las pautas y ejercicios indicados en el programa pero después se aplicará el sistema de comunicación bimodal en momentos naturales de conversación cada vez que se pueda hacer.

- Este programa trata de comunicación bimodal: es pues indispensable hablar siempre mientras se signa con las manos, simultáneamente.
- Es importante realizar los gestos lo más correctamente posible, tanto en la posición de las manos como en su colocación respecto al resto del cuerpo y en la dirección del movimiento.

Utiliza la dactilología para los nombres propios, la cual consiste en el deletreo de las palabras con posiciones de la mano.

6.- LA SOCIALIZACION

6.1.- Descripción:

La naturaleza del problema

Los trastornos del desarrollo social son uno de los principales rasgos que definen la forma clínica del autismo. En el origen de la tríada de déficits (Wing, 1988), se encuentra la idea, identificada por Lorna Wing, de que una dificultad social subyacente afecta al desarrollo interpersonal así como a la comunicación, y que pensamiento y comportamiento tienen una falta de flexibilidad. Todos los estudios clínicos realizados a partir de Kanner (1943) revelan que el problema del aspecto social del desarrollo posee una importancia de primer orden en el autismo.

Desde un punto de vista superficial, los individuos afectados por el autismo se describen a menudo como seres socialmente discapacitados; pero adentrándonos en el problema, es evidente que las dificultades de desarrollo que sufren estos individuos en el campo social se extienden y afectan a su aprendizaje y a su comportamiento, a todos los niveles. No es que fracasen en el aprendizaje de la sociabilidad, sino más bien que los déficits de su desarrollo social obstaculizan las transacciones sociales normales en cuyo interior los niños negocian habitualmente su comprensión del mundo. Además, gracias al aprendizaje social los individuos aprenden a inscribirse en células sociales, empezando por los del tipo madre-hijo, la familia, la escuela, los grupos de amigos y la comunidad. Estas relaciones sociales ofrecen ocasiones para favorecer el desarrollo social.

Los problemas que dependen de la educación y la acción educativa

Se pueden concebir diferentes métodos para enseñar competencias que pongan de relieve la autonomía (self-help skills), para enseñar la corrección y la educación; sin embargo enseñar a alguien el control de las competencias sociales, es mucho más problemático.

En principio, podría ser que el problema se derive de que algunas cosas pueden ser adquiridas pero no enseñadas. Al parecer, esta categoría de adquisición proviene generalmente de un aprendizaje que tiene lugar a un nivel perceptivo (directo/intuitivo): en el caso de un desarrollo normal, ninguna de estas cosas se “enseña” directamente. Si una madre pone cara enfurruñada a un bebé, éste se siente inmediatamente contrariado, sin que haya necesidad de indicarle lo que significa una cara enfurruñada, y sin necesidad de descodificar el significado; lo sabe intuitivamente. Hobson (1939) ha mostrado en qué sentido, este proceso normal que conduce al desarrollo de relaciones entre las personas y a la comprensión social, se encuentra seriamente alterado en los autistas.

Las dificultades para captar el significado de las señales sociales básicas como las expresiones de la cara, las miradas, y la gesticulación no-verbal, son tales que el individuo es incapaz de tomarlas como punto de referencia para elaborar a continuación conocimientos sociales más sutiles. El problema que plantea el comportamiento social, es que varía de un contexto a otro, y que la pertinencia de un comportamiento no sólo depende del contexto en cuestión, sino que también cambia durante el desarrollo. Se puede

enseñar prioritariamente a un niño a abrazar afectuosamente a sus padres, ya que este gesto será importante para establecer la relación niño-padre. No obstante, a causa del proceso de desensibilización que subyace en esta enseñanza, se necesitará mucho tiempo para que esta enseñanza dé frutos, y para cuando se consiga, a poco que el niño haya pasado a ser joven adulto, este comportamiento ya no será conveniente. Las escuelas deben tener cuidado de que las competencias sociales enseñadas no tengan únicamente un valor funcional en el contexto correspondiente, sino que también sean aplicables a otros contextos, que se anticipen previamente. Los que trabajan con adultos deben asegurarse de que se les enseñe el contexto correspondiente a cada una de las competencias sociales, ya se trate de unas competencias que estén definitivamente adquiridas o que los individuos implicados estén aún en una fase de aprendizaje.

De hecho, las interacciones sociales son transaccionales, de forma que las reacciones de cada individuo en el momento del contacto afectan a las reacciones de su interlocutor. De este modo, es difícil, por no decir imposible, predecir los resultados de estas interacciones y subdividirlas en unidades que reúnan cada una de ellas una función pedagógica y se enseñen separadamente unas de las otras. Si se intenta, se consiguen a menudo comportamientos torpes desde el punto de vista social, e incluso fuera de lugar, que van en contra de la meta que se buscaba inicialmente. En definitiva, es difícil imaginar cómo se podrían enseñar comportamientos sociales si no se comprende lo que son los comportamientos sociales. Y parece que éste es precisamente el caso de los individuos afectados por el autismo. Deben aprender del exterior lo que los no-autistas sienten desde el interior (reconocen a un nivel perceptivo/intuitivo). Por tanto, puede ser que no se pueda enseñar la toma de conciencia fundamental y perceptiva de la pertinencia social, que permite que la comprensión social se desarrolle, y que por tanto haya que hacerlo de otro modo. Se puede intentar copiar la vía que parece tener éxito con los autistas que consiguen una cierta comprensión social, es decir una vía cognitiva basada en las facultades de elucidación del individuo.

Para ilustrar el peligro que existe al tratar de subdividir las competencias sociales en pequeñas unidades que se puedan digamos enseñar separadamente unas de las otras, citemos una anécdota referente a un joven autista que poseía buenas capacidades. Se le había enseñado cómo hay que esperar el turno para servir a los demás con educación antes de servirse uno mismo. Cincuenta personas asistían a una reunión, en la que se servía café de una cafetera y nada más que de una. El joven llegó a la cafetera en el preciso momento en que alguien se acercaba, y muy educadamente se separó, diciendo “después de usted”.

No hay nada de chocante en este comportamiento, a no ser que cada vez que alguien se dirigía hacia la cafetera, actuaba del mismo modo. Sólo consiguió servirse al final. Lo que queremos mostrar es que había asimilado el comportamiento que se utiliza en sociedad, pero le faltaba la comprensión más profunda y sutil que le habría permitido ser educado sin tener que ser el último en servirse. Como le faltaba esta comprensión, sólo podía adoptar la forma exterior del comportamiento, determinado anticipadamente, cosa que su entorno no pudo sino darse cuenta y encontrarlo raro.

Ocurre que los adultos autistas con mayores resultados a nivel intelectual y los de tipo Asperger consiguen comprender en cierta medida los estados mentales, aunque a

menudo necesitan una enseñanza específica para poder conseguirlo. Ya sea o no un éxito esta enseñanza, los que trabajan con los niños, incluso con los más capaces, deberán sin duda enseñar el protocolo de la conducta social y la moral de forma explícita, y no contar con la posibilidad de una consciencia y empatía naturales. Sin embargo, se corre el riesgo de que los individuos de tipo Asperger consideren las consignas específicas como confusas, especialmente cuando no comprenden para qué sirve la norma de conducta dada, pero aceptan más fácilmente y se conforman mejor a las normas “universales” que ven que se aplican a todos. Los menos capaces también tienen tendencia a responder bien a esas normas de alcance general (si se ordena por ejemplo: “Que se siente todo el mundo para cenar”, en lugar de ordenar a una persona en particular que se siente, aunque sea ella la única que esté de pie). Sin embargo, se puede necesitar una formación previa antes de que el individuo autista pueda asimilar que “todo el mundo” le incluye a él, ya que puede no considerarse como perteneciente a un grupo, y es quizás esta confusión, más que una voluntad deliberada de desobedecer, lo que empuja al individuo autista a no responder a las consignas colectivas.

Quizás convenga más llamar a-sociales a los niños autistas, en lugar de anti-sociales, ya que no parecen ser conscientes del entorno social que les rodea. Lo que no es óbice para que la forma que tienen de reaccionar ante un medio social que les parece desconcertante pueda parecer anti-social desde el punto de vista del otro, con el riesgo de que este último, intimidado, se abstenga de intentar establecer una relación. Se debe enseñar prioritariamente a estos individuos autistas a estar a gusto con los demás, de forma que éstos a su vez estén a gusto con ellos. Pensamos que este aspecto debería ser prioritario y incluso ser prioritario a las competencias alimentarias dirigidas a enseñar una autonomía (self-help skills), ya que tendrá un efecto más profundo en la calidad de vida de los individuos autistas a corto plazo, y gracias a ello cualquier aprendizaje y enseñanza futura será más fructífera. Puede que necesiten una enseñanza específica (una forma de sensibilización), que les permita tolerar a los demás, y una ayuda específica para poder centrar sus reacciones con respecto a los demás. Esto puede resultar especialmente necesario para aquellos en los que vienen a añadirse dificultades profundas a nivel del aprendizaje y carencias graves en los canales sensoriales. En su caso, las órdenes específicas no convienen casi nunca, pero se puede acentuar el valor explícito de las señales sociales, haciéndolas al ralentí, amplificándolas y asegurándose de que el adulto las recibe y las registra. Se han desarrollado métodos de interacción suave en este sentido. De acuerdo con estos métodos el niño no sólo sirve de guía y es al que seguimos, sino que también somos sensibles a sus reacciones.

Los niños afectados por el autismo o los de tipo Asperger tienen pocas posibilidades de adquirir competencias de sociabilidad únicamente por contacto con otras personas de la misma edad cuyo desarrollo es normal. Sin embargo, este contacto ofrece enormes potencialidades porque proporciona la posibilidad de aprender por imitación, con la condición de que previamente se haya enseñado al individuo a imitar, y a sus semejantes no-autistas a ser tolerantes y comprensivos. Cuando se intenta la integración del alumno autista, conviene recordar que puede ser más fácil comenzar por integrarse en actividades escolares u orientadas hacia los conocimientos, para las que existe una comprensión común del sujeto, en lugar de llevarlo a cabo en contextos “sociales” no-estructurados.

6.2.- Los problemas sociales:

La gama de problemas sociales con que nos encontramos

Puede resultar equívoco creer que los niños afectados por el autismo tienen forzosamente un desinterés por todo lo que es social. Algunos niños autistas son más bien sociables, y otros en absoluto, todo depende; algunos expresan toda una variedad de emociones mientras que otros expresan pocas. La gama de comportamientos socialmente anormales que se asocian al autismo es grande, y el tipo clásico del individuo pasivo, solitario y replegado sólo es característico de un extremo del espectro.

Si nos situamos en el centro mismo de este espectro, algunos niños autistas no rechazan sistemáticamente cualquier intervención, e incluso aunque no busquen verdaderamente las interacciones sociales y no tomen parte en ellas espontáneamente, pueden llegar a responder (por supuesto en diferentes grados) a las actividades iniciadas por otros.

En el otro extremo del espectro, existen los niños que se describen como “activos pero raros”. Estos pueden aproximarse a los demás e iniciar interacciones, pero éstas siempre se limitan invariablemente a lo que preocupa al autista, sin preocuparse de las necesidades ni intereses de la persona abordada; por lo que las interacciones quedan forzosamente reducidas.

Las evoluciones del desarrollo

Este cuadro se complica más, debido a que estos comportamientos están sujetos a modificaciones, sin ninguna relación con las que una enseñanza específica puede provocar, y el niño que para comenzar estaba “replegado y aislado” puede llegar a ser “activo pero raro”. Precisamente por esta razón los diagnósticos deben revisar la evolución del comportamiento; el desarrollo y el aprendizaje posteriores pueden enmascarar problemas fundamentales persistentes.

No obstante, el curso a-normal que sigue el desarrollo presenta algunos trazos típicos en el autismo; podemos ver:

- un retraso en el desarrollo de los comportamientos precisos que marcan un apego privilegiado con otra persona (“attachment behaviours” en inglés).
- una falta de aptitud para distinguir entre los padres y los demás adultos (y a veces entre los humanos y los objetos inanimados)
- anomalías en la comunicación verbal
- anomalías en las modalidades de la comunicación no verbal (por ejemplo, la mirada)
- anomalías en la forma de iniciar un contacto físico y de reaccionar.

Al cabo de cinco años, estas anomalías flagrantes parece que desaparecen, pero continúan otros signos de disfuncionamiento social:

- ausencia de reciprocidad y de interacciones sociales con los semejantes
- ausencia de juegos de cooperación
- tiempo de inactividad excepcionalmente largo
- un tiempo excepcionalmente largo dedicado a actividades ritualistas
- incapacidad para hacerse amigos
- un defecto de empatía enmascarado por los sentimientos y las reacciones de los demás

- aptitud restringida para indicar una intención social

6.3.- El comportamiento social y las facultades cognitivas generales

El nivel de disfuncionamiento intelectual y la severidad del síndrome autístico están intrínsecamente unidos. Cuando mayor es el handicap intelectual, más pronunciado es el comportamiento autístico. Sin embargo, aunque exista una correlación, como acabamos de decir, hay otros testimonios que atestiguan que no existe una relación de causalidad, ni en un sentido ni en el otro, porque:

- a) muchos individuos que tienen profundas dificultades a nivel del aprendizaje no manifiestan el tipo de déficits sociales que caracterizan al conjunto de trastornos autísticos.
- b) Se pueden encontrar capacidades sociales escasas en individuos cuyo funcionamiento intelectual es normal o incluso superior.

Puede ser que el handicap de base sea el mismo en todos los individuos autistas, sea cual sea su nivel de inteligencia, pero los individuos que poseen mayor capacidad intelectual desarrollan la aptitud cognitiva que consiste en aprender los mecanismos de la conducta social, y de este modo compensan en cierta medida su handicap/déficit. Esto encaja totalmente con los testimonios que tenemos y, según los cuales, los niños autistas consiguen aprender relaciones de intercambios, o por lo menos consiguen aprender prácticas de uso que dan esa impresión; existe la tendencia de que las prácticas de uso que son asimiladas sean las que pueden ser aprendidas de forma mecánica y que no dan lugar a generalizaciones fáciles o espontáneas. Es importante señalar que los autistas que tienen una inteligencia más desarrollada que los demás y que aprenden a establecer relaciones de intercambio, lo hacen sin embargo con métodos diferentes a los que utilizan los niños cuyo desarrollo es normal; al contrario que en éstos, no forma parte de su evolución normal de ser humano, sino que se trata sólo del producto de prácticas muy mecánicas.

6.4.- La cognición social

Los problemas que encuentran los niños autistas a nivel social se ven en las dificultades que tienen para comunicarse, y que se manifiestan de diferentes formas.

También pueden constatarse en la extrema dificultad que tienen para comprender lo que piensan, sienten o creen los demás; es decir para desarrollar lo que hemos definido antes como una “teoría mental”. Esta dificultad puede estar unida a su incapacidad para meditar sobre sus pensamientos y sentimientos personales, en dos niveles. Su percepción deficiente e las disposiciones mentales de los demás provoca una deficiencia a otro nivel: no consiguen desarrollar un sentido de su propia identidad. También sabemos que la aptitud para interpretar el pensamiento de los demás por analogía con el propio, está en función de la conciencia que tenemos en un principio del propio, y por ello existe toda una “espiral” de dificultades que acompañan al desarrollo del individuo. Evidentemente, se trata de una

dificultad de orden cognitivo, pero tiene consecuencias sobre la forma en que los individuos autistas son capaces de entablar relaciones con los demás, y también, lo que es importante, sobre la motivación que les empuja a entablar estas relaciones. Por citar un ejemplo, si alguien no es capaz de reconocer que no sabe una cosa, entonces no tendrá la motivación necesaria para “informarse”. Sin embargo un gran número de interacciones sociales se derivan de la necesidad que tenemos de comprender lo que nos rodea y que queremos satisfacer. Los niños cuyo desarrollo es normal intentan dar un sentido a las contradicciones y comprender los fenómenos que encuentran en su camino, pero esta necesidad no existe en el niño autista.

6.5.- La motivación

El problema social y cognitivo conduce a una visible falta de motivación en el niño autista, que a veces el adulto interpreta como “vagancia” o como “torpeza”. Muchas veces diríamos que los niños autistas simplemente no tienen la motivación necesaria para aprender. De hecho, en gran parte se trata de un problema social, en la medida en que lo que parece que les falta a los niños autistas es la motivación necesaria para realizar tareas que estén “orientadas hacia los demás” o que tengan un valor social. Puede darse que los niños autistas tengan intenciones que les sean propias, pero que se escapan en un contexto social normal. Podemos tener la impresión de que a través de sus ojos el mundo no existe, salvo para satisfacer una restringida capacidad de necesidades egoístas. Y, algo importante, a menudo dan la impresión de que no se interesan por lo que les ocurre a los demás, de forma que la persona que trabaja con ellos no puede sacar provecho de su propio entusiasmo para motivar a los niños autistas, porque éstos no reconocen fácilmente este agente movilizador como lo que es, y tampoco parece que aprecien el significado social.

Se diría que los niños autistas recogen los mensajes transmitidos por las emociones, pero si se compara con los individuos con un desarrollo normal, se tiene la impresión de que se hace en un marco social diferente y sin la misma uniformidad. Sin embargo, para que pueda existir el aprendizaje, al menos en el sentido convencional del término, debemos enseñar a los individuos autistas a estar motivados.

6.6.- Estudio de diversos casos

Estudio de un caso: iniciar el contacto social con el otro

Un niño con una minusvalía grave a nivel del aprendizaje

“Dennis era un joven autista de diez años que presentaba graves trastornos asociados a nivel de aprendizaje. Le gustaba que los adultos jugaran con él a peleas, y especialmente que le hicieran girar violentamente; pero éste era el único contacto que establecía con los demás y además se manifestaba obsesivamente. Arrastraba constantemente a los adultos para que jugaran a este juego y, si intentaban interrumpir la actividad antes de que se hubiera cansado de ella, llegaba a encolerizarse, y a pegarles y escupirles. No tenía capacidad verbal, y únicamente vocalizaba [p] y daba la impresión de

que la utilizaba de forma vaga para indicar una petición (sin duda era su “por favor”). No obstante, comprendía las palabras, a condición de que fueran simples y concretas. Sólo se comunicaba por gestos y, aunque había aprendido 25 signos, sólo los utilizaba cuando expresamente se le pedía. Cuando quería alguna cosa, se la procuraba él mismo o tiraba del brazo de los adultos o les cogía de la mano para indicarles el objeto que deseaba. En solitario, se ponía a menudo a girar como un trompo y a veces se dedicaba a alinear objetos.”

Para Dennis había era prioritario establecer un programa centrado en la comunicación (consultar el capítulo sobre la comunicación en este módulo), pero además era necesario enseñarle a tratar a la gente, de una forma menos obsesiva, y a reaccionar ante la gente de forma que éstos no se desconcertaran. La educadora de Dennis (Ruth) concibió un programa en el que le enseñaba a reaccionar por turnos en el marco de interacciones que se daban entre ellos. La siguiente vez, se aproximó Ruth e intentó involucrarle en su juego, le dio un palo al que llamó elegir (“choice stick”) y le dijo: “Ahora eres tú el que tienes el palo de elegir, así que haremos lo que tú quieras. A continuación dejó el palo a un lado y participó en el juego del trompo hasta que Dennis ya no quiso jugar más. Entonces, recuperó el palo y dijo: “Ahora soy yo la que tengo el palo de elegir y te toca hacer lo que yo quiero”, e inmediatamente lanzó una actividad enérgica y breve que consistía en pegar con las manos y los pies. Había que dedicarse a ello con rapidez y entusiasmo para que Dennis estuviera ocupado y no tuviera ocasión de protestar. Cuando terminó esta actividad que ella había elegido, Ruth le dio el palo a Dennis y una vez más se puso a girar con él como un trompo.

Esta rutina se mantuvo durante varias sesiones de juego, hasta que el procedimiento de cambio de papeles estuvo sólidamente implantado y que Dennis estuvo dispuesto a aceptar el juego de Ruth en igual medida que el suyo. Ruth introdujo entonces un reloj de arena, explicándole a Dennis que cada juego no tendría que sobrepasar los tres minutos. Continuaba utilizándose el palo para indicar a quién correspondía el turno y para proporcionar a Dennis, cuando era el turno de Ruth, un elemento visual de que su turno vendría justo después. Una vez que Dennis hubo aceptado que la duración de cada actividad estaba cronometrada, Ruth comenzó a variar su propio juego, unas veces corrían, otras veces se quedaban los dos sentados tranquilamente en el suelo y se balanceaban. En varias ocasiones Dennis se enfadó en esta fase del programa y llegó incluso a golpear y escupir, pero en cada ocasión Ruth le enseñaba que era ella quien tenía el palo de elegir y que los minutos aún no habían terminado, y él terminaba calmándose y aceptando la situación tal y como era.

Este programa se había implantado desde hacía seis semanas, cuando se produjo una novedad; cuando llegó su turno, Dennis, por iniciativa propia, lanzó uno de los juegos que Ruth había sugerido hacía algún tiempo, en lugar del juego habitual del trompo. Como había actuado así varias veces consecutivas, Ruth a su vez eligió jugar al juego favorito de Dennis, el del trompo, para gran placer de éste. Después de tres meses, Dennis consiguió seleccionar sus interacciones con Ruth con una flexibilidad mucho mayor, y aceptar los límites impuestos en la duración de las actividades. Sin embargo, necesitó casi el mismo tiempo para alcanzar la misma flexibilidad en sus interacciones con otros miembros del personal. En lo que respecta a las tentativas de transferencia de este comportamiento al medio familiar, éstas fueron menos fructuosas, en parte debido al hecho de que los padres

sólo lo tenían en casa durante los fines de semana y que encontraban difíciles, tanto desde un punto de vista práctico como afectivo, seguir el programa de forma rigurosa. A decir verdad, concedían a Dennis más tiempo del que le correspondía en su turno de rol, y no compartían la misma dosis de entusiasmo, y ni siquiera de energía que, sin embargo, son necesarias si se quiere impedir que se dé una mala reacción cuando se introduzcan las modificaciones por primera vez en los juegos. No obstante, se consiguió una generalización parcial de este aprendizaje, pasarlo del medio escolar al medio familiar, y la tendencia obsesiva que tenía Dennis de jugar al trompo disminuyó, en cualquier contexto que se considerara.

Unirse a un grupo

“Demetrio era un niño autista de ocho años de edad, que encontraba una dificultad mediana a nivel de aprendizaje. Sabía hablar pero sus palabras aun estaban a veces en una fase ecológica; no obstante, era capaz de seguir una conversación con adultos, siempre que éstos llevaran la iniciativa; es decir, plantearan las preguntas pertinentes, le interrumpieran cuando se eternizara sobre el tema de los coches, su obsesión. Demetrio no entablaba contactos con sus iguales, a no ser que se le pidiera expresamente y que se le explicara cómo hacerlo. Pasaba la mitad de su tiempo en un establecimiento escolar especializado en la educación de los niños autistas. La otra mitad del tiempo estaba integrado en una escuela para niños con dificultades medianas de aprendizaje, con el apoyo de una monitora que no estaba especializada en el campo del autismo.

Demetrio conseguía desenvolverse bien en la segunda escuela, pero cuando llegaba el momento de jugar se encontraba sólo, los demás niños tenían tendencia a hacerle rabiar a menos que su monitora de apoyo o el educador pusieran fin a la situación. En la última reunión que se encargó de revisar el caso de Demetrio se decidió que la prioridad para el año siguiente sería hacer que frecuentara a sus iguales, ya que si no era así, el medio “integrado” no le aportaba gran cosa. Estimaban que las capacidades escolares de Demetrio estaban mejor atendidas en un medio especializado, ya que este medio podía estructurar su entorno, con el fin de reducir su estrés y permitirle concentrarse exclusivamente en lo que debía aprender. En el medio especializado también tenía mayor acceso a medios como el ordenador, y el programa daba mayor importancia al aspecto personal y social de la educación, lo que respondía mejor a sus necesidades. No obstante, enseñar los comportamientos a adoptar en grupo es una dura tarea en un entorno en el que todos los individuos tienen los mismos problemas que Demetrio, y el punto fuerte de la escuela para niños con dificultades medianas a nivel del aprendizaje, era precisamente que les ofrecía la ocasión de aprender estos comportamientos. Pero esto tampoco bastaba, y se imponía desarrollar un programa preciso para desarrollar el saber cómo desenvolverse en grupo.”

Para comenzar, el programa trataba de identificar los conocimientos que Demetrio necesitaría dominar antes de poder mezclarse en las actividades de grupo en entornos sociales no estructurados, como el recreo. Se trataba de comprobar los siguientes aspectos:

- a) saber observar lo que hacen o dicen los demás miembros del grupo
- b) saber copiar los actos de los demás
- c) saber adoptar un comportamiento que fuera clave para acceder al grupo
- d) saber seguir la actividad del grupo y aportar una contribución interviniendo en la misma óptica que la que sigue el grupo

- e) saber encontrar formas aceptables para introducir sus ideas personales en el grupo
- f) saber encontrar la manera de separarse de un grupo

EL PROGRAMA:

- a) saber observar lo que hacen o dicen los demás miembros del grupo.

La monitora de apoyo establecía contactos con Demetrio, sola con él a la hora del recreo. En un principio, había correspondido a los momentos en los que se hacía una pausa, pero se modificó su programa de trabajo para que pudiera separarse de Demetrio para descansar un poco, mientras éste estaba en clase de estudio donde conseguía desenvolverse bien sólo. Durante las sesiones en el recreo, llamaba la atención de Demetrio sobre lo que hacían los demás niños. Los niños estaban molestos de que se les espicara así, de modo que el educador del establecimiento especializado fue a verles para explicarles las dificultades que tenía Demetrio para “participar” en las actividades colectivas y explicarles que Demetrio, al mirarlos, se esforzaba por aprender lo que había que hacer. Durante algún tiempo algunos se hicieron los interesantes, pero los miembros del grupo eran ahora más amables con Demetrio y no tardaron en olvidar que se les estaba mirando. La monitora de apoyo (bajo la dirección del psicólogo) ayudó a Demetrio a establecer una lista de comportamientos, y a continuación se le pidió que los indicara cada vez que el grupo adoptaba uno. Esto ayudó a basarse menos en las preguntas planteadas por la monitora de apoyo y a hacer constataciones más autónomas.

- b) Saber copiar los actos de los demás.

Se identificaron varios comportamientos comunes y para cada uno de ellos Demetrio recibió, en forma de lección particular, un aprendizaje preciso. Estos conocimientos transmitidos consistían en:

Pasar el balón a los demás botando, recibir el balón, jugar a coger, montar en bici entre varios, divertirse peleando con los demás o empujarles sin hacerse daño, enfadarse, ni enfurruñarse si le hacían una llave o le empujaban, hacer juegos de palabras y reírse con los chistes de los demás. Algunos de estos conocimientos se adquirieron más fácilmente que otros. Demetrio aprendió rápidamente a montar en bici en grupo, aunque a veces olvidara vigilar dónde se encontraban los demás.

También aprendió a enviar el balón a los otros de una patada, pero no siempre verificaba si estaban preparados para recibir el balón, y también le era muy difícil controlar la trayectoria del balón, y por lo tanto estar preparado cuando se lo pasaban. En cierta medida los demás miembros del grupo resolvían este problema llamándole cada vez que iban a pasarle el balón, lo que no hubiera sido posible si hubiera habido un verdadero partido de fútbol. El juego de pillar funcionaba muy bien, a no ser que se excitara mucho y no siempre quería parar de jugar cuando los demás lo querían. Nunca consiguió aprender verdaderamente a tomar parte en las peleas colectivas, pero al menos aprendió a no enfadarse si era la víctima, repitiéndose en voz alta “Demetrio, esto sólo es una pelea”, como le había repetido la monitora de apoyo. Los chistes también eran un problema. Conseguía aprender los chistes y decirlos de memoria pero no parecía entender la gracia ni saber cuándo reír con los de los demás; por mucho que copiaba a los demás, su risa siempre sonaba falsa, lo que entorpecía su integración en el grupo.

c) Saber adoptar un comportamiento que fuera clave para acceder al grupo. 36

Una vez que Demetrio hubo asimilado una parte de las formas de actuación que se requerían para unirse al grupo, se le enseñó un comportamiento para utilizarlo como código de acceso para cada una de ellas. Las actividades, consistían en hacer lo que hacían los demás, a su lado si era posible, y después estar atento a la ocasión para unirse al grupo. Por ejemplo, si los demás jugaban al fútbol, se le enseñaba a correr al lado de ellos, a esperar que el balón aterrizara cerca y a devolverlo al juego de una patada. Si el grupo no hacía nada especial y simplemente estaban hablando, se enseñó a Demetrio a estar cerca, y estar atento al momento en el que alguien mencionara cualquier cosa que le fuera familiar para ponerse entonces a hablar. Esto parecía que funcionaba únicamente si los demás hablaban de alguna cosa puramente concreta, que Demetrio comprendiera, y las intervenciones, incluso entonces, eran mal acogidas y hacían reír a los demás. Sin embargo esto no parecía molestar a Demetrio y le ofrecía el acceso al grupo, aunque no fuera más que como payaso oficial.

d) Saber seguir la actividad del grupo y aportar una contribución interviniendo en la misma óptica que la que sigue el grupo.

También fue algo muy difícil de enseñar. Funcionaba bien en las actividades que le implicaban personalmente, como el juego de pillar, o las actividades en las que existían unas reglas definidas que se podían aplicar, pero a Demetrio le costaba seguir el hilo de los juegos sin estructurar o las conversaciones, y normalmente podía quedarse en el juego o tomar su turno de palabra gracias a las preguntas de los demás miembros del grupo.

e) Saber encontrar formas aceptables para introducir sus ideas personales en el grupo.

Esto también dependía de la cooperación que los demás miembros del grupo estaban dispuestos a ofrecer. Por ejemplo, se enseñó a Demetrio que debía esperar a que los demás hubieran dejado de jugar al balón para poder proponer un juego de pillar. Respetaba esto, pero lo que entendía por “dejado de” podía ser sólo una pausa, un fuera de juego o que un jugador se había caído y se había hecho daño; y si en ese momento proponía otro juego, u proposición era mal acogida.

Normalmente se dejaba que los demás dijeran algo del tipo “Ahora no Demetrio. Ya te diremos cuando hayamos acabado”, pero al menos aceptaba eso y el decir esas cosas no parecía que molestara al grupo, en su conjunto. Lo que se aceptaba peor es cuando hacía que se desviara la conversación para llegar al eterno tema de los coches, y por mucho que se consiguiera enseñarle formas que le permitieran cambiar de tema educadamente (haciéndole decir por ejemplo: “Es interesante, eso me recuerda...”), siempre les faltaba naturalidad en boca de un niño de ocho años, y generalmente no eran aceptadas por el grupo.

f) saber encontrar la manera de separarse de un grupo

El proyecto inicial era enseñarle comportamientos que significaran “el cierre”, pero a fin de cuentas se optó por una única expresión “útil” que serviría para toda una variedad de funciones. Se enseñó a Demetrio a decir “Me voy ahora” cuando quería 37 parar. Lo mismo lo hacía oportunamente, como lo decía de una forma repentina, pero al menos era mejor que alejarse sin decir nada, y el grupo también parecía que encontraba esto más aceptable.

En resumen, en nueve meses Demetrio había conseguido hacerse aceptar mejor por el grupo y ahora pasaba sus recreos en compañía de otros y en grupo, en lugar de estar solo. Su comportamiento no era el apropiado en todas las situaciones, pero se había hecho más aceptable para los demás, y había dejado prácticamente de ser el objeto de sus burlas y sus travesuras.

Trabajar en grupo

“Alan era un niño autista de nueve años que sin embargo no tenía otros handicaps a nivel de aprendizaje. Sólo se había diagnosticado su autismo a la edad de ocho años; hasta entonces se había hablado de su inestabilidad afectiva para explicar los problemas observados en su comportamiento mucho antes de esta edad. Finalmente se llegó a diagnosticar el autismo únicamente porque su aislamiento se había agravado, tanto en la escuela como en casa, y porque era incapaz de trabajar en grupo. Alan continuó asistiendo a una escuela normal pero a partir de entonces se le asignó un educador de apoyo especializado, medio día por semana, así como una monitora de apoyo en clase, durante dos horas al día. Se decidió que el educador especializado se encargaría de evaluar las necesidades de Alan, elaborar un programa conjuntamente con la monitora de apoyo y el profesor, y supervisar el desarrollo del programa”.

Observando a Alan en diferentes momentos del día y evaluando sus aptitudes escolares, se llegó a la conclusión de que se las arreglaba bien en las materias en las que no necesitaba utilizar su imaginación y en las que podía desenvolverse solo, sin tener que colaborar ni cooperar con los demás. No obstante, en la enseñanza en un medio escolar normal, se priorizan los métodos colectivos de aprendizaje, y se concluyó que Alan sólo sacaría totalmente partido de su experiencia en un medio integrado cuando hubiera dominado esta forma de aprender. Por lo tanto, éste fue el objetivo prioritario que se fijó el monitor de apoyo. El programa que se concibió para ello comprendía las siguientes etapas:

- a) hacer que Alan hiciera su trabajo estando más cerca de los demás, sin desconcentrarse ni agobiarse .
- b) Enseñarle a cooperar, a través de una tarea cotidiana.
- c) Enseñarle a colaborar, a través de una tarea familiar.
- d) Proporcionarle los medios para cooperar cuando se introducía una nueva tarea.
- e) Proporcionarle los medios para colaborar cuando se introducía una nueva tarea.

a) Hacer que Alan hiciera su trabajo estando más cerca de los demás, sin desconcentrarse ni agobiarse:

Se abordó de una forma muy progresiva. De este modo, para comenzar se llevó varias veces por semana a un niño tranquilo -y sólo a uno- para que trabajara en la mesa de Alan, mientras que este último estaba absorto en una tarea que le gustaba.

Después, uno a uno se llevó a otros cinco niños para trabajar al lado de Alan. Una vez que esto estuvo bien asentado para las tareas que Alan encontraba fáciles y agradables, se introdujo la situación de grupo para otras actividades. Al cabo de seis meses Alan había conseguido trabajar junto a los demás sin estar totalmente perturbado (evidentemente, había veces que le molestaba, cuando los demás hacían demasiado ruido o eran inoportunos, pero esto también es así en todos los niños); no obstante continuaba trabajando solo, pero ahora

lo hacía en una situación de grupo.

b) Enseñarle a cooperar, a través de una tarea cotidiana.

Entonces se le enseñó a Alan a cooperar con los demás, compartiendo con ellos el material proporcionado, actuando por turnos, y accediendo a las solicitudes de los otros niños. Se practicó en primer lugar con las tareas que le gustaban a Alan y que no le agobiaban, como las matemáticas. Al principio, se le encargaba, por ejemplo, junto con otro niño, que midiera cualquier cosa y trazara un plano. Para ello, uno de los dos tenía que sostener uno de los extremos del centímetro y el otro tenía que tensarlo hasta la longitud deseada, y a continuación anotar los resultados. Para que esto funcionara los dos niños tenían que ponerse de acuerdo previamente sobre sus respectivas tareas y a continuación compartir los resultados de sus observaciones de forma que cada uno de ellos pudiera trazar su propio plano. En cada nueva etapa del proceso, era necesario, llegado el momento, mostrar a Alan cómo tenía que hacer y guiarle. La monitora de apoyo decía por ejemplo al comienzo de la actividad, “¿Qué tienes que hacer lo primero?” y cuando ya se habían puesto de acuerdo sobre quién tenía que sujetar el centímetro por una punta mientras el otro medía, añadía “¿Cómo vas a decidir quién sostendrá el centímetro y quién medirá? Alan, pregunta a James si prefería sostener el centímetro o medir”, etc.

Una vez que se hubo enseñado a Alan los distintos métodos para permitir cooperar de esta manera, y una vez que fue capaz de ponerlos en práctica en una tarea similar pero con nuevos interlocutores (el objeto a medir variaba), se cambiaban las tareas.

Una vez que Alan conseguía cooperar con un determinado número de interlocutores diferentes y en tareas variadas, se introducían grupos de individuos más amplios, y se añadían tareas familiares con las que había practicado para aprender a cooperar con un interlocutor. Por ejemplo, se enseñó a Alan a jugar a un juego de sociedad con un único interlocutor, y después se le enseñó a jugar con otros tres interlocutores. Se enseñó a Alan a cooperar de una forma muy progresiva en un total de diez tareas diferentes, y hizo falta casi un año para conseguirlo.

c) Enseñarle a colaborar a través de una tarea familiar.

Una vez que Alan hubo demostrado que sabía cooperar en tareas cotidianas, se introdujo la primera tarea que necesitaba una colaboración. Se recurrió otra vez a un único niño como colaborador y también a tareas familiares. De este modo, para volver con la actividad que consistía en medir, Alan y su colaborador tenían que trazar un plano común, para terminar, y tenían que ponerse de acuerdo sobre qué dimensiones había que verificar y sobre qué método había que adoptar para trazar el plano, al igual que tenían que repartirse los papeles, para saber por ejemplo quién de los dos iba a dibujar el plano. Se introdujeron entonces tareas similares, con la participación de un mayor número de alumnos, como por ejemplo una que consistía en realizar una pintura mural colectiva.

Esta etapa del aprendizaje no se terminó completamente, aunque se realizan aún hoy día progresos en este sentido. Se consiguió enseñar a Alan a seguir un cierto código para colaborar, como había hecho para cooperar, pero la colaboración es esencialmente una verdadera negociación que desemboca en unos objetivos comunes. Alan consiguió aceptar los objetivos de los demás o imponer los suyos, pero no conseguía comprender lo que se

entendía por “desembocar en un objetivo común”, si no era en un sentido muy mecánico.

Cuando por ejemplo creaba un modelo, sabía decir de qué color lo quería y preguntar sobre las preferencias de los demás, pero no tenía la menor idea de cómo había que proceder a continuación. Terminaba asintiendo a la decisión tomada por el grupo y por responder “sí” cuando se le preguntaba si estaba satisfecha con esta decisión, pero dando la impresión de no comprender que se suponía que él estaba implicado de forma activa en la toma de decisiones. Si la decisión tomada era contraria a su elección personal, a veces montaba una escena cuando se aplicaba a pesar de que aparentemente había aceptado. Era como si considerara que la decisión común y la suya eran cosas diferentes.

d) Proporcionarle los medios para cooperar cuando se introducía una nueva tarea.

Después de haberle enseñado una forma de proceder que le permitiera trabajar con un espíritu de cooperación, Alan no tardó en aprender a aplicar una gama de situaciones y tareas diferentes; bastaba con que la monitora de apoyo le indicara previamente lo que se esperaba de él. En esta fase de aprendizaje se le pedía que trabajara con un espíritu de colaboración, dándole nuevas tareas para ejecutar. Si la tarea no era demasiado absorbente lo conseguía, pero si tenía que enfrentarse a tareas que él juzgaba demasiado difíciles, su comportamiento dejaba de ser cooperador. De este modo, cuando se le pedía que contara de nuevo una historia en forma de comic, dibujaba aquello que en la historia representaba alguna cosa que pudiera ver o que ya hubiera dibujado, sin preocuparse de cómo encajaba con el conjunto de la historia representada. Del mismo modo, cuando participaba en un juego de equipo, conseguía seguir las normas de juego y pasar a los demás pero olvidaba siempre seguir la trayectoria del balón, de forma que nunca estaba preparado cuando le pasaban a él, a menos que se le llamara antes de hacer el pase, y lo mismo ocurría cuando tenía el balón en su pie, olvidaba quiénes eran los de su equipo (quizás incluso que el juego constaba de dos equipos) y pasaba el balón a cualquier jugador. En consecuencia, Alan aprendió cómo cooperar a un nivel superficial, pero sin embargo parecía que no comprendía en qué consistía exactamente su cooperación.

e) Proporcionarle los medios para colaborar cuando se introducía una nueva tarea. 40

Debido a las dificultades que se encontraron en la fase anterior, ésta no ha sido aún explotada de forma sistemática. Cuando se propone que Alan pueda participar en la vida normal de la clase, la monitora de apoyo intenta mostrarle el proceso a seguir. Por ejemplo, si la clase debe tomar una decisión referente a un concierto de fin de trimestre, se anima a Alan a que escuche las sugerencias de los demás, las anote y a continuación emita él mismo una sugerencia que tenga en cuenta las de los demás. Alan es capaz de hacerlo si hay alguien que le apunte cómo hacerlo, pero no lo hace espontáneamente, y, al actuar de este modo, necesita tanto tiempo para dar su sugerencia que generalmente la decisión ya está tomada antes de que haya podido aportar su contribución.

Resumen

- La inaptitud para percibir las señales sociales e interpretarlas acarrea dificultades a nivel de aprendizaje de las competencias sociales.
- Los niños afectados por el autismo deben aprender desde el exterior lo que los demás sienten desde el interior.
- El espectro de comportamientos a-normales, dentro del que evolucionan los

individuos autistas, es muy amplio.

- El nivel general de facultades cognitivas que se encuentra en el individuo autista influye en la posición que éste ocupa en el citado espectro.
- No podemos pensar que en el autista exista el deseo motivado de informarse sobre lo que le rodea, y por tanto los niños autistas necesitan aprender a estar motivados.

6.7.- La socialización a diferentes edades:

¿Cómo podemos ayudar a los alumnos/as autistas en el área de socialización?

• El niño de 0 a 18 meses:

José Ignacio es un niño de 14 meses muy inquieto. A sus padres les llama la atención que casi no mira a los ojos cuando le están hablando. No es que no les oiga, sino que parece que le interesan más otras cosas. Cuando sus padres intentan jugar con él parece como que no le interesa, a pesar de los grandes esfuerzos que hacen para que les atraigan las actividades. La mayor parte de las veces prefiere jugar solo apilando objetos, introduciéndolos en cajas u observando durante largos periodos de tiempo algunas piezas. Este desinterés se observa de manera repetida y en los momentos en los que se encuentra más receptivo, muestra una gran dificultad para anticipar el juego.

Voz de los padres:

En general, en el primer año de vida, la preocupación de los padres se centra en aquellos hitos del desarrollo social que sus hijos todavía no han adquirido. Por un lado, debido a la aparente normalidad de los niños con TGD en este primer momento, pueden pensar que no les ocurre nada o que simplemente lo aprenderá más tarde. En muchas ocasiones supone un período de no saber cómo actuar, dejar que pase el tiempo y ver qué pasa.

Voz de los niños:

El bebé cuando nace pasa a un mundo muy distinto al que se encontraba antes de nacer, más ruidoso, menos cálido y lleno de cambios. Con respecto a su socialización no controla todas las variables que las hacen ser tan complicadas y en ocasiones no sabe cómo responder a ellas. Ante tantos estímulos en su entorno no sabe en cuál fijarse, pero intenta relacionarse aunque a veces las estrategias que utiliza no son las más adecuadas o no siempre son bien entendidas por sus padres.

Pautas de actuación:

¿Cómo se socializa el bebé bien en esta etapa?

Hasta el mes y medio de vida dependerá absolutamente de sus padres. Es tan grande esta dependencia que incluso no es capaz de identificarse como ser independiente de su madre o su figura de referencia. La sensibilidad y la actitud que los cuidadores adopten a la hora de tratar con el niño serán de gran importancia, lo que supone prestar atención a los cambios en su maduración y adaptarse a ellos con el fin de proporcionarles las necesidades físicas y emocionales que requiera. Todos los avances socioemocionales que va adquiriendo el bebé dependen tanto de su propio ritmo de desarrollo como de toda la

información y apoyo que reciba de su entorno. Este último aspecto es el que se aprovechará para estimular en el niño todas las áreas en las que presente una mayor necesidad de trabajar, para llegar a alcanzar los objetivos deseados.

¿ Qué respuestas se pueden apreciar en un niño con TGD en este primer período de vida respecto a su socialización?

Si bien es cierto que existen varios grados de afectación en la interacción social del niño con TGD, ésta es una característica que tiene que estar presente en él, junto con otras, para poder ser diagnosticado de dicho trastorno.

Pueden considerarse algunos signos o señales de alerta que hagan sospechar de la presencia de rasgos del espectro autista. Estas señales de alerta no quieren decir que vaya a desarrollar algún TGD, pero sí pueden orientar tanto a la familia como a los profesionales para prestar una atención adecuada y determinar por qué ocurre. Algunas señales significativas son las siguientes:

- Siendo el bebé, cuando es cogido en brazos por sus familiares, éstos manifiestan que no se acopla bien al cuerpo del adulto y que no suele anticiparse estirando los brazos para que le cojan.
- Se retrasa la sonrisa social como respuesta a algo que le resulta agradable. Esta conducta suele aparecer alrededor de los 3 meses de edad, aunque en bebés susceptibles de presentar un TGD se retrasa su momento de aparición. Así por ejemplo, puede no manifestar alegría cuando juegan con él ni suele mostrar una conducta clara de afecto por sus padres y familiares cuando se le acercan, pareciendo indiferentes ante la presencia o ausencia del adulto.
- Tampoco tiende a establecer contacto visual con las personas que se le acercan, mostrándole poca atención y poco interés.
- Tiene dificultades en las conductas en las que hay que compartir experiencias por medio de la mirada, donde el bebé primero mira al adulto y posteriormente al objeto. No suelen compartir su interés por las cosas utilizando la mirada para hacérselo ver a los demás.

¿ Cómo puede fomentarse su curiosidad y bienestar?

Desde que el niño comienza a explorar su entorno resulta necesario irle brindando la posibilidad de poder investigar, descubrir el mundo que le rodea, haciéndole ver que el adulto le respeta y le apoya en ese proceso de toma de conciencia de la realidad. Conviene tener siempre presente la importancia de la afectividad en el desarrollo de cualquier persona. El hecho de cogerle en brazos de forma que se sienta a gusto, los abrazos, las miradas, el contacto corporal con él, por ejemplo, son acciones que permiten al niño tener seguridad en sus figuras de referencia.

Si un niño necesita ayuda para hacer algo que todavía no puede conseguir por sí mismo es importante estar ahí, aunque siempre teniendo en cuenta que hay que conseguir que cada vez adquiera más destrezas y capacidades de forma autónoma. El hecho de solucionarse lo que sabe hacer por sí mismo no contribuirá a su desarrollo.

Los juegos de relación con el adulto, como el cuu- tras, los cinco lobitos, el escondite tras una servilleta o las canciones sencillas con pautas repetitivas, van a

posibilitar al niño la toma de conciencia de la existencia de otras personas con las que puede disfrutar en su interacción. En el niño con TGD estos juegos serán asimismos importantes para desarrollar en él el placer de la convivencia con otros y un mayor acercamiento a las relaciones sociales.

No conviene olvidar que siempre hay que ser sensibles a las distintas necesidades del niño, no obviarlas ni criticarlas: si llora, tranquilizarle, si está asustado, transmitirle seguridad, si está contento, hacer que comparta esa alegría con los demás.

Las rutinas diarias también van a contribuir a otorgarles seguridad. Un entorno predecible, en el que el niño sepa lo que va a ocurrir, le brindará una mayor confianza en lo que sabe acerca del mundo y en sus propias posibilidades para controlarlo y desenvolverse en él. Conviene ser constantes, reiterativos y predecibles tanto en los horarios como en las rutinas que se realicen en la vida del niño. Al caer la tarde, por ejemplo, después de jugar, se le baña, se le pone el pijama, se le da el biberón y se le acuesta.

• **El niño de 18 a 36 meses:**

Carolina acude a diario a una escuela infantil cercana a su hogar. Su madre ha hablado con el educador sobre la relación social con sus iguales. Ambos ven que prefiere estar sola y casi nunca participa de los juegos en grupo. Aunque es capaz de mantener un contacto ocular con los demás, suele hacerlo en ocasiones especiales y no lo hace para compartir con el otro un mismo foco de interés. Lo que más le gusta es dar vueltas a las ruedas de un coche que hay en su clase, pero nunca inicia un juego con alguno de sus compañeros. Tiene casi 3 años y aún no ha emitido de forma clara palabras de uso frecuente. Lo que más le preocupa ahora es su contacto con otros niños.

Voz de los padres:

¿Qué le pasa a nuestro hijo? ¿Será algo pasajero? Los padres son quienes mejor conocen al niño, le han brindado muchas oportunidades y pueden haber observado ciertas dificultades para jugar con otros niños. Cuando van al parque y ven a un niño al que no conocen en ocasiones pueden observar estas conductas de rechazo e indiferencia. Los intentos de los padres por crear aproximados con otros niños de su misma edad pueden originar una gran confusión en el pequeño. Por ello, la ayuda de un especialista les permitirá ver que el niño no comprende qué se espera de él y gracias a unas pautas individualizadas puede mejorar mucho su capacidad de socialización.

Voz de los niños:

En la franja de edad entre los 18 y 36 meses muchos de los niños que más tarde serán diagnosticados con algún TGD todavía no han sido evaluados por un profesional, con el consiguiente retraso en el tratamiento y utilización de los servicios de apoyo por parte de las familias. Es una etapa en la que pueden aparecer patrones sociales que hagan sospechar que el niño no está siguiendo un desarrollo evolutivo adecuado, por lo que conviene demorar la visita al especialista.

Pautas de actuación:

¿ **Qué avances aparecen en esta edad en la socialización de los niños?**

A los 18 meses de un niño con un desarrollo evolutivo adecuado se sitúa en una

etapa donde la característica principal es el opositorismo o decir “no” como primera respuesta a las sugerencias que se le pueden ofrecer, aunque siguen necesitando el apoyo constante del adulto para guiar su comportamiento.

A esta edad el niño empieza a conocerse a sí mismo y a diferenciar entre sexos. Aparecen conductas de vital importancia en el desarrollo social como señalar, utilizar un juego más elaborado y aumentar su comunicación verbal. La comunicación no verbal se ve también progresivamente aumentada mediante gestos y expresiones que realiza para dar a conocer sus estados de ánimo, compartir la atención con otras personas o pedir algo que desea. Por otro lado, los niños con un desarrollo adecuado a su edad son capaces de elaborar recursos para sospechar la ausencia de sus padres como, por ejemplo, estar en contacto con juguetes “sustitutos”, como un osito o una mantita que siempre quieren llevar consigo y que les permiten soportar mejor cualquier dificultad.

A los 24 meses resurge la reacción ante extraños y aparece la timidez. Jugará satisfecho siempre que esté al lado un adulto que le aporte seguridad y confianza, aparece el sentimiento de jugar con otros niños y tener una relación entre iguales. El niño de 3 años puede ser capaz de participar con sus compañeros utilizando turnos, es capaz de compartir con sus iguales y surgen más juegos cooperativos.

¿Qué tipo de competencias sociales muestra un niño con TGD a esta edad?

En el área social se empiezan a hacer más evidentes las conductas que muestra el niño o que no manifiesta respecto a lo que los adultos esperan que haga. Se puede apreciar los siguientes comportamientos:

- No suele participar en interacciones sociales sencillas como, por ejemplo, decir adiós con la mano para despedirse o cuando alguien se va. Es complicado compartir con él intereses y acciones.
- No inicia juegos interpersonales o, si lo hace, suele ser de forma muy estereotipada.
- No tiende a buscar a sus padres cuando están en casa ni su consuelo, bien porque se ha caído y se ha hecho daño o porque algo le sale mal.
- Puede evitar la mirada de los demás y el contacto físico, con lo que será difícil establecer una relación con él sin que se irrite o muestre un rechazo a ser tocado.
- Puede permanecer mucho tiempo mirando fijamente al vacío o a un objeto.

¿Qué se puede hacer para favorecer su socialización?

El área será un objetivo prioritario en su tratamiento por su importancia en la motivación para el aprendizaje, la relación con sus familiares, compañeros de la escuela infantil y en definitiva para todas las áreas de su desarrollo. Por tanto, las actividades que fomenten su interés y placer por la relación con otros serán importantes para él. El primer paso será pues averiguar cómo se siente a gusto del propio niño, conocer sus preferencias, sus momentos de mayor receptividad y a partir de ahí desarrollar capacidades que le proporcionen un acercamiento a las actividades que se realizan en su medio cotidiano.

La mejor forma de actuar con el niño con TGD será proporcionar un contacto directo y de tipo emocional por parte de las figuras de apego, sin sobrecargarle con tarea. Es importante que los padres aprendan a pedir ayuda si así lo requieren y ver aquellos aspectos positivos que tiene su hijo. El niño con TGD no tiene problemas de conducta de

forma premeditada ni lo hace para causar problemas a otros. A veces no sabe cómo actuar y lo muestra a través de su comportamiento.

Para cualquier niño de esta edad, y más aún para aquel que presente un TGD son importantes los juegos de relación tales como ser cogidos, abrazados, descubrir con él las partes de su cuerpo o el contacto corporal, pero sin llegar a obligarle a que haga lo que el adulto siempre quiere, dejando que sea él quien marque su propio ritmo y teniendo en cuenta sus preferencias y estado de ánimo.

Será un objetivo prioritario que consiga intercambios sociales significativos utilizando estrategias en las que se trabajen los turnos, la comprensión y expresión de emociones, las acciones compartidas con otros y el juego. Para ello, es importante crear un clima afectivo, en el que pueda llegar a estar a gusto tanto en el hogar como con los profesionales que le atienden, sin sentirse inválido.

Se debe trabajar la percepción de contingencias sociales, es decir, que el niño sepa qué ocurre en cada situación y cómo debe actuar.

Cualquier ocasión cotidiana puede aprovecharse para hacerle ver qué señales emocionales muestran las personas para que consiga una referencia adecuada. Por ejemplo, en el parque, cuando un niño se esté divirtiendo en el tobogán puede aprovecharse para hacerle ver esa emoción “Mira cómo se ríe Miguel”. Si un niño se cae, se hará lo mismo: “Mira Marisol, está triste se ha hecho daño y está llorando”. Es conveniente llamar su atención para que se fijen en lo que ocurre en cada una de estas situaciones.

Otro objetivo importante consistirá en proporcionarles experiencias contingentes entre sus acciones y las de las personas que están con él, mediante la imitación de las acciones del niño, sus movimientos, sus juegos o vocalizaciones. Se fomentará, al mismo tiempo, un contacto visual por parte del niño para que progresivamente establezca una mayor atención a las personas de su entorno. Se pretende que se compartan acciones entre el niño y la persona que está con él, incorporando paso a paso objetos, actividades y referentes que propicien la atención conjunta. Se debe potenciar la mirada espontánea del niño hacia las demás personas, para que se dé cuenta de su importancia y tienda a realizarlo con mayor frecuencia. El acercamiento físico, a través del tacto y las caricias, es una buena demostración que al niño le ayuda a sentirse bien; aún así conviene respetarle y brindarle estas demostraciones en los momentos en los que él se sienta más receptivo.

No hace falta premiar siempre que haga algo bien con refuerzos tangibles como golosinas, pegatinas o muñecos. Es incluso más efectivo el refuerzo social a través de los elogios y manifestaciones afectivas y sobre todo le ayudará a considerar la importancia de las relaciones sociales a lo largo de toda su vida. Ésta es una tarea que se les ha de demostrar desde Educación Infantil.

• **El niño de 3 a 6 años:**

Eva es una niña con TGD de 5 años. Desde su nacimiento y hasta el año y medio aproximadamente adquirió de forma adecuada la mayor parte de los hitos del desarrollo. Alrededor de los 2 años comenzó a retraerse, dejó de decir palabras que sabía, rechazaba el

contacto con los demás y mostraba algunas conductas extrañas como oler los objetos o apretar continuamente sus manos. Actualmente su comportamiento está mejorando y cada vez tolera mejor la presencia de otras personas en sus juegos; aún así necesita un entorno sin cambios para sentirse a gusto.

Voz de los padres:

Muchos padres se desconciertan cuando sus hijos son diagnosticados con algún TGD a pesar de haber tenido un desarrollo general acorde a lo esperado. Suele tener escasa información y les cuesta, en un principio aceptar lo que le ocurre al niño. Pueden transcurrir meses de médico en médico, buscando una segunda opinión que les convenza y realizar infinidad de pruebas. Estas reacciones son totalmente naturales; sin embargo, tras un periodo inicial, deben poder superarlas para ayudarles.

Voz de los niños:

Hasta los 3 años de edad muchos niños con TGD han adquirido la marcha autónoma han jugado con sus familiares y han sido capaces de aprender competencias verdaderamente difíciles como comer por sí mismos o ponerse algunas prendas de vestir. Sin embargo, el hecho de comenzar en una escuela infantil supone un entorno distinto en el que tienen que compartir actividades con muchos otros niños. Este entorno sin embargo, les ofrecerá grandes posibilidades para poner en práctica habilidades de tipo social e ir creciendo en el contacto con ellos.

Pautas de actuación:

¿Cuál es el desarrollo social esperado de los niños a esta edad?

Alrededor de los 4 años de edad, los pequeños suelen mostrar sus preferencias y rechazos hacia otros niños, simpatizando más con unos que con otros. Son capaces de expresar sus emociones y exigen explicaciones a sus padres cuando algo no les gusta o no les parece bien como por ejemplo, irse a la cama aunque no tenga sueño. Son reglas nuevas que les permite salir ganando. Tienden a relacionarse con los de su edad y se interesan por lo niños que no conocen, tendiendo a crear amistades. Sus padres son su fuente principal de cariño e información y suelen preguntar constantemente sobre el porqué de las cosas. Son conscientes de su identidad sexual y prefieren jugar con los niños de su mismo género.

¿Qué conductas sociales muestra un niño con TGD en esta etapa?

Hacia esta edad puede aparecer una recuperación en algunas parcelas de su desarrollo si el niño está siguiendo un tratamiento adecuado. Se pueden relacionar mejor, buscan más a sus padres y comparten experiencias juntos. Asimismo consiguen mostrar menos resistencia al cambio y un mayor conocimiento de los peligros. De todas formas, siguen existiendo conductas de retraimiento social, rigidez e independencia, sobre todo hacia las personas desconocidas.

- No muestran iniciativa en sus relaciones sociales, no tienden a saludar, invitar al juego o expresar sus deseos.
- Les cuesta comprender las reglas sociales o mirar a los ojos cuando hablan con alguien, o saber cuándo tienden que hacer algo o cómo expresarlo.
- Mantienen un pensamiento inflexible, actuando de una manera determinada y poco adaptada a los cambios. Por ejemplo, tienden a ceñirse al contorno de un dibujo cuando lo colorean o a ir siempre por el mismo camino a la escuela.

¿Cómo se puede favorecer su desarrollo emocional?

Los niños irán madurando en su desarrollo socioemocional a medida que se les enseñe y practique con ello. Por ello se propone:

- Manifiestarles confianza, que vean de forma clara lo que saben hacer bien.
- Ser sinceros con ellos y darles explicaciones.
- Comprender sus temores, aunque parezcan injustificados, observando cómo se comporta y en qué circunstancias.
- Enseñarles a decir lo que les gusta y lo que les desagrada mediante gestos o palabras.
- Ser pacientes y darles tiempo para mejorar.

¿Cómo se le puede enseñar habilidades interpersonales a esta edad?

Para que el pequeño pueda colaborar mejor en su relación con otros y se pueda adaptar poco a poco a situaciones nuevas conviene:

- Informarle del comportamiento que se espera de él y las ventajas que obtendrá si lo pone en práctica..
- Enseñarles explícitamente comportamiento adecuados como, por ejemplo, las normas sociales en el día a día, enseñándole a saludar, jugar con otros, etc.
- Motivarles siempre antes que obligarle, ya sea para comer, vestirse o recoger los juguetes.
- Aprovechar cualquier oportunidad para ensayar y generalizar algo aprendido a otros ambientes distintos como por ejemplo, mostrarles a su madre en casa, a su profesor en la escuela o a su abuelo en el parque que tiene hambre o ganas de hacer pis.
- No hay que sobreprotegerle; debe tener las mismas oportunidades para probar aunque se equivoque, que cualquier otro niño.

¿Cómo puede un maestro potenciar las relaciones sociales de un alumno diagnosticado con TGD?

Desde la etapa de Educación Infantil es el momento de ir enseñándoles lo que significa la relación con los otros y la expresión de los propios sentimientos. El profesor, gracias a la figura que ejerce de mediador entre un niño con TGD a través de su actuación profesional en el aula por medio de habilidades como las siguientes:

- Proporcionarles feedback, o lo que es lo mismo, devolverle información sobre que lo que el niño hace, poniendo nombre a sus acciones, para que los demás alumnos puedan interactuar socialmente con él y darse cuenta de sus emociones. Por ejemplo: cuando se hace daño no suele expresarlo; el profesor estando atento puede decir a los demás lo que le sucede. Con esta acción, los demás niños podrán apreciar cuándo se hace daño, aunque no lo exprese y el niño con TGD podrá anticipar que cuando se haga daño le van a demostrar cariño y le van a ayudar. Hay que recordar que, aunque les cueste mostrar sus sentimientos, no significa que no los tengan; sienten pero lo expresan de otra forma.
- Favorecer el contacto directo de tipo personal con sus compañeros por medio de juegos didácticos, de turnos o de colaboración, como colorear un dibujo entre dos niños o decorar la clase para carnaval.
- Priorizar el aprendizaje que se puede obtener de las relaciones personales sobre el rendimiento académico. De esta manera, si aprende a prestar juguetes y compartir algunas actividades, tolerará mejor los conflictos con otros niños y en definitiva se

mejorará su relación social.

- Ver los conflictos interpersonales como una oportunidad para el desarrollo y conocimiento emocional de sus alumnos, haciendo hincapié en la importancia de compartir y respetarse. Hay que verlos como una oportunidad para trabajar este tipo de habilidades.
- Aprovechar situaciones ordinarias para modelar las emociones de los alumnos, como por ejemplo, hacer explícito cuando alguien está triste, contento, enfadado.

• **El niño de 6 a 12 años:**

Cayetano suele tener algunos días en los que se pone más nervioso, parece que nada le gusta. Es frecuente que tenga rabietas cuando quiere algo y no lo consigue, llegando a veces a morderse las manos y golpearse de forma repetida. Esta conducta les preocupa mucho a sus padres, los cuales intentan por muchas vías impedir que lo haga.

Voz de los padres:

¿Por qué no hace lo que le pedimos? ¿Qué podríamos hacer para disminuir los problemas en su conducta? “Es algo que nos desborda mucha veces”. Los problemas de conducta suelen ser uno de los aspectos que más llaman la atención a los padres y más les preocupa. Ven que su hijo se pone nervioso y a veces piensan que no pueden controlar esta situación. No tienen la culpa de estos comportamientos, no aparecen porque ellos hagan algo mal. Son conductas que aparecen frecuentemente en muchos niños contad. Lo que sí puede hacer es saber evaluar en qué condiciones se producen y utilizar técnicas apropiadas para reducirlas.

Voz de los niños:

Los cambios no suelen ser bien aceptados por estos niños, pudiendo aparecer conductas oposicionistas ante las modificaciones en sus rutinas. Por otro lado, los rituales que realizan les impiden concentrarse y prestar atención a aspectos relevantes de las tareas. Aquellos niños que se muerden o se golpean suelen ser un objeto de preocupación para los padres. Sin embargo, pueden mejorar mediante el aprendizaje de otros comportamientos alternativos, más eficaces a la hora de realizar actividades y relacionarse con los demás.

Pautas de actuación:

¿Qué conductas pueden mostrar a esta edad?

- Permanece su dificultad para poder imaginar. El juego que realiza ha podido evolucionar y ser más flexible. Sin embargo, le gustan las rutinas y se interesa más por ciertos objetos e interés.
- Algunos niños muestran conductas que no responden a un propósito, como dar vueltas o correr sin una meta prefijada.
- Pueden disminuir, en base a un tratamiento adecuado, tanto la excitación como las rabietas.
- Pueden continuar las conductas compulsivas y ritualizadas, como apagar y encender luces o abrir y cerrar puertas, así como posibles agresiones y autoagresiones. Es frecuente que los comportamientos ritualistas adquieran variaciones con respecto a los que presentaban en edades anteriores.
- Aún así muchos niños contad a esta edad han logrado un mayor control sobre su conducta.

¿Qué hacer para ayudar al niño a controlar su propia conducta?

El primer paso será atribuir a sus conductas una intencionalidad para que aprenda que lo que hace tiene una finalidad, un propósito. El entorno deberá estar plenamente estructurado y las actividades adecuadas a su desarrollo. Si tienen la suficiente capacidad para comprender el lenguaje y utilizarlo, en mayor o menor grado, se les podrán plantear otras actividades menos restrictivas. Precisan ampliar el conjunto de actividades que realizan y fijar su atención en un mayor número de intereses.

Habrán que favorecer la atención cuando se intente corregir una conducta, incluso físicamente, como cogiéndole de la mano o sentándole en una silla. Se debe guardar serenidad para que lo aprecie como una ayuda, no como un castigo. Si el niño continúa con una rabieta, de forma general, será mejor no prestarle atención.

¿Qué técnicas se pueden aplicar para eliminar comportamientos inadecuados?

- El castigo: es aquella consecuencia desagradable que sigue a un comportamiento y facilita que éste no vuelva a repetirse en el futuro o disminuya su intensidad. Pueden ser de distinto tipos: físicos, verbales o multas que se le pone al niño.
- La extinción: consiste en suprimir las consecuencias agradables que mantienen un comportamiento. Por ejemplo, ante una rabieta mantenida para que le hagan más caso, la extinción consistirá en ignorar su comportamiento para que no consiga lo que quiere: la atención del adulto. Hay que ser conscientes de que, al principio su mal comportamiento aumentará, pero conviene no cambiar por ello de estrategias. Posteriormente irá disminuyendo hasta que desaparezca al ver que así no consigue nada.
- El refuerzo o premio de otras conductas alternativas: conviene premiar aquellos comportamientos que sean contrarios al que es inadecuado. Por ejemplo, si se pretende que deje de dar vueltas corriendo por toda la casa, se premiará al niño cuando se siente en una silla, lo que es incompatible con las carreras. Se premiará aunque se siente sólo durante un periodo corto de tiempo, de esta forma se dará cuenta de las ventajas que tiene para él el hecho de sentarse. Por otro lado, ante las conductas autolesivas y las estereotipias habrá de impedir su refuerzo interviniendo con conductas alternativas o incompatibles, como realizar otra actividad, sentarse a jugar o hablar sobre un tema distinto.
- El tiempo fuera: esta técnica se emplea ante un comportamiento inadecuado. Por ejemplo, si pega a otro niño, se le sacará de la habitación y se le llevará a un lugar que no sea gratificante para él, como el pasillo. Tras unos minutos, se le deja volver a la habitación y se premiará lo que haga bien, para que aprenda a distinguirlo y a ver lo positivo de portarse bien. Otro ejemplo sería el del niño que está tomando su postre favorito y de repente algo le molesta y tiene una rabieta. Se le sacará al pasillo hasta que esté más tranquilo y cuando se le pase se le dará postre sólo cuando haga algo bien hecho, como sentarse en la silla sin alterarse y mirar a los ojos de la persona que la muestra una conducta negativa le es estimulante en sí. Si esto no sucede, el hecho de llevarle a otra habitación no tendría tanto efecto se quedaría igual.
- Las técnicas de autocontrol y autoinstrucciones: con ellas se pretende que el niño aprenda pautas para regular su propio comportamiento, en vez de guiarlo mediante un apoyo externo. Es importante lograr que poco a poco sea él quien lleva las

riendas de sus actuaciones. Cuando los niños tienen un habla funcional se les puede enseñar a decirse a sí mismos lo que tienen que hacer y realizar verbalizaciones sobre si lo han hecho bien o no. Por ejemplo, “voy a hacer un dibujo” “ qué bien lo he hecho” ahora me he equivocado y voy a borrar”.

¿Qué técnicas se pueden emplear para fomentar o enseñar comportamientos más adaptados?

- El refuerzo positivo: consiste en premiar al niño cuando ha mostrado un comportamiento apropiado y que se pretende que repita en otro momento. Por ejemplo, si se intenta que coma algo que no le gusta, se le puede premiar con una cosa que le gusta mucho si lo prueba, como caramelos, postres decirle lo bien que lo ha hecho o abrazarle. Lo más importante para que sea efectivo es conocer bien al niño y saber qué cosas son las que más le pueden agradar.
- La instigación física: se utiliza para ayudar físicamente al niño a realizar un comportamiento que le cuesta y progresivamente se irá disminuyendo la ayuda. Por ejemplo, cuando el niño está aprendiendo hábitos de autonomía a la hora de vestirse, se le ayudará en un principio a subirse los pantalones, llevándole sus manos para que vea cómo se hace. Poco a poco irá logrando por sí mismo a una mayor soltura y lo realizará sin ayuda.
- La instigación verbal: consiste en ofrecer al niño instrucciones claras y detalladas sobre cómo realizar el comportamiento que se quiere implantar. Cuando se le enseña una tarea se le darán consignas verbales para que emita la conducta que se pretende alcanzar, ayudas que progresivamente deberán ir disminuyendo. En el caso de los niños con discapacidad resulta conveniente incorporar a estas ayudas verbales, gestos. Así podrán comprender las instrucciones con más facilidad. Un ejemplo sería decirle oralmente y con gestos cómo y dónde colocar los juguetes que están por el suelo de su habitación.
- El encadenamiento hacia atrás: supone dividir lo que se le quiere enseñar en varias partes más sencillas. Se empezará trabajando la parte y cuando lo consiga se irá avanzando hasta que realice todos los componentes de la conducta que se le enseña. Se utiliza con frecuencia a la hora de enseñarles hábitos de autonomía. Por ejemplo, para que aprenda a vestirse se le enseñará primero a subirse la cremallera, después a subirse los pantalones; si lo hace bien se le enseña a subírselo desde los pies y a continuación a meter los pies en los agujeros del pantalón. Sólo se le enseñará cada secuencia cuando ya domine la anterior. Finalmente el niño sabrá realizar solo todos los componentes habiéndole enseñado a realizarlo desde la parte final.
- El modelado: el adulto u otro niño ofrece el modelo de cómo un comportamiento debe ser realizado. Hay que intentar que pase poco tiempo hasta que el niño lo imite y entonces se le premiará para que observe las consecuencias positivas de su respuesta. Esta técnica servirá también para que preste cada vez mayor atención a otras personas y a los diversos comportamientos que realizan según sea la situación en la que se produce.
- El modelado: no hay que confundir esta técnica con la anterior. Aquí se pretende premiar aquellas aproximaciones al comportamiento que se le enseña. Lo primero que hay que hacer es definir el comportamiento final, el que intenta que aprenda y dividirlo en pequeños objetivos, de menor a mayor dificultad hasta llegar al deseado. Por ejemplo, el asearse solo; se premiará en un principio cualquier

aproximación como puede ser el hecho de coger la esponja, y cuando lo vaya perfeccionando se le pedirá que pase la esponja por la tripa hasta lograr que la utilice para frotar todo su cuerpo firmemente y sin ayuda. Una vez conseguido se le premiará de forma intermitente unas veces sí y otras no para que se motive y lo siga realizando con éxito.

• **De la adolescencia a la edad adulta:**

En el área social siempre tienen dificultades más o menos notables concretamente en:

Reconocimiento social.

Comunicación social.

Comprensión social.

El actual estilo de vida en urbanizaciones alrededor de las grandes ciudades agrava estas dificultades de relación social al reducirse las ocasiones de contacto con otras personas. Habrá por lo tanto que facilitarles contextos en los que pueden tratar con otras personas de su edad, planteándoles alternativas de ocio.

- En general se relacionan mejor en este periodo con sus compañeros y han avanzado en su forma de comunicar.
- En esta etapa de cambio pueden mostrarse más agitados, nerviosos, preocupándose por el orden y las rutinas.
- Una dificultad para ellos será el reconocimiento de las claves sociales y las habilidades empáticas que suponen ponerse en el lugar de otro.
- Algunos pueden mostrarse más sensibles a las críticas, por lo que tendrán que reconocer y aceptar sus puntos fuertes y débiles.
- Les cuesta darse cuenta de las situaciones que implican un engaño o un doble sentido, debido a su rigidez de pensamiento.

¿ **Cómo se les puede prestar apoyos?**

Estas dificultades en las relaciones sociales pueden provocar confusión en los adultos que les rodean y con ello tener más dificultades para interactuar con otras personas. Será conveniente realizar una evaluación adecuada y con ella plantear un plan realista que se adapta a él. Un estudio neuropsicológico podrá aportar información fiable acerca de la relación entre su comportamiento y su funcionamiento cerebral.

- Conviene fomentar la proximidad con otros adolescentes y reforzar sus intentos de relación.
- Es importante que en la adolescencia tengan la oportunidad de tomar decisiones y aprender a manifestar sus necesidades y deseos.
- Conviene darle a elegir distintas alternativas para que vaya aprendiendo a solucionar problemas por sí mismo.
- Habrá que hacerle ver los diferentes códigos de las relaciones sociales, enseñándoselo de forma explícita.
- Hay que animarles y proporcionarles un ambiente en el que se pueda enriquecer.
- Será importante ayudarles a aceptar sus puntos fuertes y con ellos mejorar en sus dificultades.
- La expresión mediante el dibujo puede contribuir a trabajar las habilidades de tipo social. Pueden plasmar sus estados emocionales.
- Algunos programas informáticos, trabajan habilidades sociales que podrán

trabajarlas de forma muy estructurada y motivantes que luego pondrán generalizar ensayándolo en su vida cotidiana.

Hay que enseñarles a cuidar su apariencia externa e identificar las conductas que se pueden realizar en público y cuáles no.

7.- AUTONOMÍA PERSONAL

7.1.- Descripción:

Las habilidades encaminadas al logro de la independencia y autonomía personal en actividades como el vestido, comida, aseo y apariencia externa, forman parte de lo que llamamos Cuidado Personal. Al ser habilidades que persiguen la independencia del individuo, deben ser aprendidas y enseñadas en contextos naturales, con un marcado carácter funcional y con el apoyo de ayudas que van desde lo físico hasta lo visual. Ligadas a la edad cronológica y los patrones sociales del momento, el entorno puede ser el mejor criterio a la hora de decidir qué enseñar, teniendo en cuenta variables como edad, necesidades, características personales, ... Pero estas habilidades van más allá de la destreza propia de la tarea; suponen por una parte, conocer y respetar las normas sociales y modas y, a su vez, conjugarlos con los deseos e intereses del individuo con el fomento de la participación y elección. Además, en la medida que se dominan y usan, aumentan la autoestima de los chicos y chicas, y facilitan la integración y normalización de los mismos. Por esto, debe ser tarea de todos - familia y formadores- potenciar estas habilidades para que tengan una vida saludable que les posibilite una calidad de vida personal y les facilite su inclusión social.

Comunicar lo que necesitamos, lo que queremos; lo que nos apetece hacer en el marco cotidiano del hogar, dar significado a los diferentes espacios; aprender desde la interacción y el cariño a convivir con mi familia; colaborar y participar con el vecindario, así como planificar y preparar una sucesión de tareas con sentido, desde la limpieza de la casa, a la compra; desde lo que conviene comer, a cómo recoger los juguetes y los libros, a saber utilizar los electrodomésticos, pasando por elegir un buen programa de tele, ó que música escuchar, son unas pocas de las muchas tareas y actividades, que podemos programar para compartir momentos y entornos con nuestras Personas con Autismo, progresando en la adquisición de una mayor autonomía, y en el desarrollo y generalización de las habilidades académicas funcionales aprendidas en el contexto de la Escuela, puente de la inclusión social.

Las habilidades que conforman el área de CUIDADO PERSONAL incluyen una serie de competencias que hacen referencia al conocimiento y control que los/as niños/as van alcanzando de sí mismos y a la capacidad de utilizar dichos conocimientos en las demandas que la vida diaria nos impone. Las habilidades adaptativas que dan forma al ámbito de aprendizaje que conduce a la autonomía e independencia de cualquier persona, engloba un amplio abanico de destrezas que tienen su origen en el desarrollo sensorio-perceptivo y motor del individuo. El uso de los sentidos para explorar, identificar y expresar sensaciones, percepciones, necesidades y emociones hacen referencia a ese desarrollo sensorio-perceptivo del que hablábamos antes.

Por otro lado, el desarrollo motor, implica la coordinación y control del cuerpo y de sus miembros, superiores e inferiores, para llevar a cabo acciones y actividades de la vida cotidiana y doméstica. Algunas personas con graves alteraciones del desarrollo, pueden tener especialmente afectada la capacidad para extraer información del entorno a través del desarrollo sensorial, perceptivo y motriz, dependiendo casi totalmente de la supervisión y

guía de otro para empezar a interactuar con el medio, tomar conciencia del mismo y aprender a controlarlo.

Siguiendo la línea evolutiva del desarrollo normal de una persona, tras el desarrollo sensorio-perceptivo y motor, el siguiente paso hacia la autonomía personal es el aprendizaje para el cuidado personal como comer, vestirse, asearse y arreglarse. Por lo tanto, será imprescindible un mínimo desarrollo sensorial y motor, base de estos.

Los hábitos y habilidades que tienen que ver con el vestido están relacionados con competencias que van desde vestirse y desnudarse de forma independiente, hasta el cuidado y adquisición de la propia ropa.

Dentro del apartado la comida se incluye un variado repertorio de habilidades que van desde comer solo a preparar recetas de cocina u organizar la despensa. El paso inicial es que el niño o la niña llegue a comer y beber solo, actividad que suele ser gratificante en sí misma, funcional, necesaria y rutinaria, en el sentido de que hay que ponerla en práctica todos los días varias veces. De nuevo, es imprescindible la colaboración y coordinación con la familia ya que es en el seno familiar donde más ocasiones se ejecuta estas actividades. Las actitudes de sobreprotección de la familia lo único que pueden provocar es un aprendizaje más lento por parte del niño o niña. Merece la pena poner especial interés en enseñar a comer y beber de forma independiente.

El aprendizaje de aquellas destrezas mecánicas que son necesarias para el aseo, puede llevarse a cabo sin grandes dificultades, debido a que la jornada diaria nos ofrece numerosas oportunidades para practicar. De vital importancia será contextualizar esas conductas, es decir, asociarlas con situaciones cotidianas concretas, dando, de este modo, un sentido a la acción, ya que conferirle una finalidad al acto de lavarse motivará al sujeto para adquirir esas conductas.

En este apartado se seguirán las pautas que se aplican con cualquier niño/a, es decir, antes entrenaremos en el control de la defecación que en el de la micción, antes en el control diurno que en el nocturno, aunque si bien es cierto, con personas con graves alteraciones del desarrollo el procedimiento de enseñanza debe gozar de mayor sistematización, control y registro.

Dentro del área de cuidado personal y haciendo referencia a las normas sociales y modas, debemos fomentar en las personas con discapacidad actitudes personales hacia el sentido de la estética y el gusto por tener un porte socialmente aceptado, ayudándole con rutinas y normas concretas, porque no podemos olvidar las limitaciones mentalistas que una persona con autismo tiene a la hora de asimilar aptitudes tan subjetivas como son las estéticas.

Un aspecto fundamental en la sociedad es la imagen que damos. A través de la imagen que se da, se transmite información sobre el tipo de persona que hay detrás. El seguir ciertas normas de apariencia personal no garantiza la inclusión o integración social pero es más fácil que así ocurra que en aquellos casos de personas cuya imagen no cumple las normas, serán mal vistos y tendrán más posibilidades de ser excluidos.

Si entendemos por cuidado personal el desarrollo de habilidades de autocuidado y autonomía en actividades de la vida diaria desde la etapa temprana, la familia juega un papel fundamental en los primeros años de los niños y niñas con autismo. Debemos trabajar desde el primer momento las actitudes de la familia, la cual debe tomar conciencia de la importancia de valorar a sus hijos e hijas como personas y, por tanto, creer en sus posibilidades y no ver exclusivamente sus posibles limitaciones, sobre todo en una etapa de la vida donde el potencial es incierto. Las actitudes de sobreprotección no favorecen nada, es más, dificultan la consecución de pasos evolutivos importantes que podrían garantizar la autonomía de sus hijos e hijas.

Para lograr la autonomía de los niños y niñas debemos hacer cómplice a la familia de nuestros programas de desarrollo de habilidades adaptativas por varios motivos:

- El ambiente familiar es el medio natural para el aprendizaje de tareas funcionales, los padres son necesarios para organizar el ritmo de vida y horarios de sus hijos e hijas.
- La observación sistemática de sus hijos e hijas nadie la puede hacer mejor que ellos.
- Se precisa su colaboración para la instalación y uso de adaptaciones o ayudas técnicas, así como el llegar a generalizar el uso de las mismas por parte de sus hijos e hijas.

7.2.- Hábitos alimenticios

- Si piensa que su hijo/a come poco, primero haga un registro de lo que en realidad come. Puede que coma lo suficiente y, por tanto, no deba preocuparse. Anote horas/veces en las que come algo, cantidades y tipos o variedad de alimentos. (ver cuadro anexo) Parta de la premisa que no todo el mundo necesita comer lo mismo y hable con el pediatra de las cantidades adecuadas para la edad y las características de su hijo/a.

- Haga de las horas de comer momentos relajados y agradables. Siente al niño en la mesa cuidando que haya un ambiente agradable: iluminación, un plato divertido o apetecible a la vista, un vaso con un dibujo animado, conversación agradable y sonrisas. Puede incluso adornar la mesa con adornos divertidos. Prohibido gritar o pelearse en la mesa. Si ha observado que ciertos objetos, juguetes o situaciones distraen demasiado a su hijo, retírelos. La hora de comer es para comer, no se juega ni se ve la televisión. Se puede permitir al niño mantener un juguete en la mano o cerca de él. Hable de cosas agradables con su hijo mientras come, cuénteles un suceso divertido del día o cánteles una estrofa de una canción si es pequeño. No insista una y otra vez en que coma, él ya sabe que es la hora de comer. No haga comentarios continuos si el niño no come, recuérdale alguna vez el refuerzo o la actividad agradable que le espera para después de comer y/o que el tiempo de comida se está acabando, pero no lo haga con demasiada insistencia –sólo 1 ó 2 veces máximo. Refuerce o alabe si está comiendo pero procure hacerlo con sonrisas y comentarios no directamente relacionados con la comida. Si es usted el que le da de comer, espacie los ofrecimientos de la cuchara o de la comida unos 5-10 segundos después de que ha rechazado una cuchara, después de este tiempo inténtelo de nuevo.

- Instaure una rutina del momento de comer: comer a la misma hora, en el mismo lugar y con las mismas condiciones ambientales (por ejemplo la condición de tele apagada hasta

que haya terminado de comer). Elija con cuidado las horas de las comidas si su hijo es pequeño, piense en adelantar las comidas y las cenas para evitar que a su hijo le entre sueño antes o durante la comida y ya no quiera comer. Un horario razonable entre los 3-4 años es comer a la 1.30-2 y cenar a las 8-8.30. Para elegir el horario del desayuno, aconsejamos despertar al niño por las mañanas con el suficiente tiempo para que pueda esperar a desayunar una vez que se ha despertado del todo después de vestirse, lavarse o incluso charlar un ratito. Haga que el niño coma con otros miembros de la familia si es posible.

- Haga coincidir el final de la comida con alguna situación que le guste al niño, por ejemplo un juego de escondite o cosquillas si es pequeño, ver la televisión, ver un cuento o sacar su juguete preferido.

- Ponga raciones pequeñas, fundamentalmente si se trata de comida nueva o de comida que a él no le ha gustado en otras ocasiones. Si el problema de no querer comer es muy serio, también puede probar a poner comidas que se puedan comer sin cubiertos. Paulatinamente se irá alternando esta comida con la comida de cuchara.

- Varíe durante la semana los alimentos de cada comida. Evite poner todos los días lo mismo, los niños se cansan.

- Si no le gustan ciertos alimentos y además come muy mal, evite los alimentos que no le gustan los primeros días (no podemos empezar por todo a la vez) y céntrese solo en que coma sentado, solo y cantidades normales. Le enseñaremos a comer de todo una vez que coma cantidades adecuadas de comida y, además, que las coma con gusto y aceptando la rutina de comer. Podemos intentar que coma alimentos nuevos en horas distintas a las comidas principales, a modo de aperitivos o como golosinas sueltas.

- Póngale comida simple y fácilmente identificable. A los niños les gusta ver lo que están comiendo. Aconsejamos además no mezclar alimentos en el mismo plato o la misma cuchara.

- Cuando decida incorporar alimentos nuevos, ponga solamente un alimento nuevo cada vez, junto con otro que le guste al niño. Para los alimentos que no le gustan, ponga muy poco y siempre acompañado de otros alimentos que le gustan mucho. Puede probar a poner platos combinados (no mezclados) con raciones muy pequeñas y variadas.

- Para conseguir que su hijo coma más cantidades, aumente en un principio en aquellas comidas que más le gusten. Vaya aumentando progresivamente la cantidad de alimento que le pone en el plato de aquellas comidas que al niño más le gustan, hágalo poco a poco sin que apenas se note. Primero hágalo sólo en una de las comidas del día (el almuerzo o la cena, por ejemplo), comenzando por aquella en la que el niño suele comer más y/o suele estar de mejor humor o más despierto.

- Respete siempre el número de comidas del día y no añada ninguna más aunque el niño no haya comido nada en la anterior. No dar de comer entre comidas.

- Marque un tiempo razonable para la comida. Anime al niño a comer pero, si no lo hace,

retire la comida después de que pase un tiempo razonable. Puede disponer de un relego con alarma, son muy útiles los “avisadores” o cronómetros de cocina. Explíquelo al niño que hay un tiempo de comida. Refuerce al niño mientras va comiendo. No le sirva más hasta la próxima comida. Puede reforzar con un postre especial el acabar a tiempo. Si su hijo es de los que se levantan de la mesa, tardan mucho en comer, y quieren que usted vaya detrás con la comida, puede usar un relego de cocina para indicarle que hay un tiempo límite en el que debe estar sentado. También debemos enseñar que hay unas horas apropiadas para comer y otras no. Si su hijo tarda mucho porque esta jugando o viendo la tele mientras come, retire lo que le distrae. Si tarda mucho porque come a bocados excesivamente pequeños, aumente progresivamente y/o muy poco a poco hasta cantidades normales.

- Acostúmbrele a no levantarse de la mesa. Si se levanta, ya hemos comentado que usted no debe llevarle la comida hasta donde se ha ido el niño. Lo mejor es que siga usted comiendo y le dé un aviso verbal indicándole que la comida se queda fría y/o que el tiempo de comida se va a acabar y se va quitar la mesa. El niño pierde “tiempo de comida” y usted debe asegurar que después de ese tiempo no puede picar nada hasta la próxima comida.. En algunos casos puede ser conveniente el obligarle físicamente a permanecer sentado, consulte con el psicólogo o terapeuta del niño.

- Déle a escoger en el postre, procurando postres muy apetecibles para el niño. Por ejemplo, puede elegir entre un helado o una chocolatina pequeña si esos son sus alimentos preferidos..

- Anímele a que ayude a preparar la comida. En caso de niños mayorcitos dejarle que ayude a planificar las comidas de la semana o cuando hay que ir a hacer la compra.

- Permita que haya un periodo de descanso antes de la comida para evitar la fatiga o la sobreexcitación que algunos niños traen del colegio y quitan las ganas de comer.

- En el desayuno y merienda tenga refrigerios variados y nutritivos, permita que los niños elijan. En las comidas principales no se debe elegir, exceptuando el postre cuando se está iniciando el programa de alimentación.

Un ejemplo

Cada vez que llega la hora de comer, Javi muestra un ritual particular. Todos los cubiertos deben estar alineados perfectamente, con el vaso lleno de agua y con todo lo que va a comer sobre la mesa. Necesita que éste todo desmenuzado y le cuesta muchísimo probar alimentos nuevos.

Voz de los padres:

“Ya no sé qué más imaginarme para conseguir que Cira coma. He probado pinchar cerillas en las patatas y encenderlas para que las sople, a cantarles canciones, jugar a los aviones que vuelan hasta su boca y ponerle la televisión de fondo. Cada vez es más difícil”.

Voz de los niños:

Muchos niños pueden presentar rechazos a ciertas comidas o comer mal a estas edades. Algunos de ellos podrían alimentarse a base de chucherías, de patatas fritas o

refrescos. Las rabieta a la hora de comer pueden ser frecuentes en las personas con TGD, consiguiendo con ello su plato preferido.

Pautas de actuación:

¿Qué hacer si el niño come mal?

La hora de comer es importante tanto desde el punto de vista de la salud como en los afectivos. Durante las comidas surgen interacciones importantes con otras personas, en las que se puede aprovechar para fomentar el contacto ocular, el gesto de señalar o la comunicación.

Como ya se ha comentado, los niños con TGD pueden tener problemas a la hora de alimentarse, con manifestaciones muy variadas; algunos niños son hipersensibles a ciertos alimentos, otros reaccionan mal al cambio en el orden de las comidas o a los colores, sabores y texturas. Asimismo pueden mostrar dificultades de deglución. Muchas veces los padres no saben ya a qué estrategia recurrir; ninguna les deja satisfechos.

No se debe forzar nunca a comer al niño. Si se utiliza esta estrategia lo único que se consigue es una mayor aversión a las comidas. El niño acabará asociando la ingesta al nerviosismo y malestar. Pueden llegar incluso a tener una rabieta con sólo ver el plato de comida o acercarse al comedor. Los malos hábitos relacionados con la alimentación se deben corregir a tiempo, ya que será más difícil cambiar un hábito ya instaurado. El primer día se intentará dar un plato de comida aceptable para su edad. Si no lo quisiera, no se le regañará, sino que se volverá a intentar con paciencia y sin comentarios. Si lo acepta, resultará muy positivo reforzarle o premiarle con comentarios de halago, y en un principio con alguna comida de postre que le guste mucho. De esta forma asociará ese premio con el hecho de haber comido bien. Antes de ofrecerle algún alimento nuevo se le ofrecerá que lo pruebe, sin forzarle si no lo quiere. Progresivamente se puede ir aumentando la cantidad del alimento nuevo

7.3.- Control de esfínteres:

COMO ENSEÑAR A NUESTROS HIJOS A CONTROLAR EL PIS

¿A qué edad puede aprender mi hijo a hacer la caca en el orinal?

Puede iniciarse entre el año y los dos años. De dos a tres años lo controla y lo pide.

¿A qué edad puede aprender a hacer pis en el orinal o el retrete?

Entre el año y medio y los dos años y medio. Entre los dos años y medio -tres años y medio ya debe controlarlo más regularmente y pedirlo o ir solo al cuarto de baño. De todas formas, es normal todavía en esa edad tener algún episodio aislado de mojarse.

¿A qué edad dejará de hacerse pis por las noches?

Normalmente entre los dos y los tres años comenzará a no mojar la cama, pero todavía y hasta los tres - cuatro años suelen tener alguna noche mojada de forma aislada.

¿Es importante que yo haga algo para enseñarle a usar el orinal o el retrete o espero a

que él me lo pida?

Es bueno que usted le enseñe, la falta de pautas educativas claras y constantes puede retrasar y entorpecer este aprendizaje.

¿Qué debo hacer para ayudar a mi hijo a usar el orinal o el retrete?

Tu hijo debe aprender a asociar las sensaciones que siente en la vejiga o el vientre con la necesidad de hacer caca o pis y de usar el orinal o el retrete. También debe aprender a estar un rato sentado en el orinal o retrete. Más tarde aprenderá a pedirlo y/o a ir solo al cuarto de baño para hacerlo sin ayuda. Para ayudarlo a aprender estas cosas **te aconsejamos que:**

1. Sientes a tu hijo en el orinal o en el retrete cada día en los momentos en que sea probable que el niño vaya a hacer pis o caca. Debes sentarle sólo un rato pequeño. Si hace pis o caca debes alabarle o premiarle. Muchos padres sientan a su hijo en el orinal cuando a ellos les parece y le piden al niño que haga pis o caca. Si el niño no tiene ganas el intento no sirve para nada, sólo enfados y, en ocasiones, que el niño tenga manía al orinal. La única manera de que sirva para algo es sentarle cuando el niño vaya a tener ganas de hacerlo -cuando su vejiga o vientre se lo pidan. Para ello debemos conocer cual es la pauta diaria de nuestro hijo, es decir, la regularidad con la que hace el pis o la caca cada día.

2. Observa durante unos días en que momentos del día y/o con que frecuencia es más probable que tu hijo haga caca o pis. De este modo podrás sentarle todos los días en el orinal cuando sea más probable que él tenga ganas. Normalmente es más fácil para los padres saber cuando su hijo va a hacer caca, los niños suelen tener un horario más o menos estable y además podemos notarlo observando su comportamiento. Vamos a ver más despacio lo que debes de hacer.

CONTROL DE LA CACA

Si tu hijo tiene ya un año de edad puedes comenzar a sentarlo en el orinal una vez al día a la misma hora en que tu hayas observado que él suele hacer la caca cada día. Debes también estar atento a los gestos del niño que nos pueden indicar que tiene ganas. No le exijas estar sentado más que un ratito corto (30 segundos o 1 minuto). Alábale(dándole un beso, aplaudiéndole, mostrándole lo que ha hecho y diciéndole lo contento que estas, etc.) por hacer la caca en el orinal. No le regañes ni te enfades porque se lo haga en el pañal. Si es un niño menor de 18 meses no le fuerces a estar sentado si él no quiere.

CONTROL DEL PIS

No resulta tan fácil saber cuando el niño va a hacer pis, además para el niño es más difícil controlar las ganas de hacer pis. Es necesario esperar a que el niño sea capaz de estar al menos una hora sin mojarse, es decir a permanecer seco durante por lo menos una hora seguida. Hacia el año y medio podemos intentar comprobar con que frecuencia hace nuestro hijo el pis. Te recomendamos que:

A. Durante una semana compruebes cada hora o cada dos horas si el niño esta húmedo, seco o sucio y lo anotes en una hoja como la que te vamos a dar. De esta forma sabrás con que frecuencia tu hijo necesita sentarse en el orinal para hacer pis. Esta comprobación puedes hacerla sentándole en el orinal o sólo mirando sus pañales. No te desanimes si en tus comprobaciones no descubres cual es la pauta de tu hijo, vuelve a intentarlo, quizás tengas que comprobarlo a intervalos más cortos o cambiando de hora.

B. Sientes al niño todos los días varias veces con intervalos de tiempo pequeños según tu hayas observado que aguanta sin hacer pis o es capaz de permanecer seco. Puedes sentarle cada hora, cada hora y media o cada dos horas, según tu hayas apuntado que suele ser su pauta normal. No debes tenerlo sentado al principio durante mucho tiempo, 2-4 minutos a lo máximo. Si hace pis o caca le aplaudes, le besas, le enseñas lo que ha hecho y le haces ver lo contento que estas. Si no hace pis o caca no te enfades, es mejor no hacer caso y volverle a poner la bragita. Tampoco te enfades si luego se lo hace en el pañal. **Es importante cambiar al niño cuanto antes si se ha manchado para que se dé cuenta que es mejor estar limpio y no se acostumbre a estar sucio**, así aceptará mejor el orinal y aprenderá antes a pedirlo. Cuando el niño vaya aprendiendo, puedes ir espaciando poco a poco el tiempo de ponerlo en el orinal o retrete - es decir si has empezado a ponerlo cada hora, quizás puedas comenzar a sentarle cada hora y diez minutos y luego cada hora y media, por ejemplo. También debes animarle a pedirlo y a ir solo a hacerlo. Puedes enseñarle a que sea el mismo el que se baje los pantalones -para eso necesita llevar ropa cómoda que el mismo pueda bajar. Alábale mucho cuando él solo se ha acordado de usar el orinal o el retrete. Aunque hasta los cuatro años suele necesitar que se lo recordemos a menudo. Es también útil:

- Que vea como los otros hermanos también usan el orinal o el retrete.
- Jugar con muñecos a que estos hacen pis en el orinal o retrete. Alabar a los muñecos por hacerlo.
- Que nos ayude a cambiarlo cuando se ha manchado (puede ir a buscar la muda, meter en la lavadora la ropa sucia, etc.).
- Ponerle ropa cómoda para que el solo pueda bajarse los pantalones.
- Dar al niño una dieta alta en fibra ayuda a regularizar los movimientos intestinales.
- Que el lugar donde hace la caca o el pis sea agradable. Seguramente si usa el retrete será necesario modificar el asiento (con adaptadores que venden en tiendas infantiles) para adaptarlo al tamaño del niño.

¿Debo quitarle las gasas?

Si el niño es pequeño no hace falta que se la quites al principio de empezar a enseñarle, eso te supondría demasiado esfuerzo: tendrías que estar continuamente cambiándole de ropa y limpiando. Cuando ya hayas iniciado el aprendizaje y el niño haya comenzado a usar el orinal, puedes empezar quitándole el pañal un rato al día -cuando tu estés más desocupada y puedas ocuparte de él y de limpiar, si se hace pis, sin tener otras cosas más urgentes que hacer. Quitarle el pañal aunque sea durante un rato servirá para que el niño se dé cuenta de lo incómodo que es hacerse el pis fuera del orinal: hay que cambiarse toda la ropa y/o limpiar el suelo que manchas. Haz que te ayude a limpiar lo que ha ensuciado, sin enfadarte, solo haciéndole ver las consecuencias de hacerlo fuera del orinal. Cuando veas que el niño ya esta preparado para usar regularmente el orinal y de hecho lo utiliza, debes quitarle la gasa.

Un ejemplo

• El niño de 18 a 36 meses:

Mara tiene 3 años, acude a diario a una escuela infantil cercana y allí ninguno de sus compañeros lleva pañal. A Mara, sin embargo, es imposible ponerla un ratito en el orinal, no quiere ni siquiera sentarse en él. Su educador les ha dicho que cada niño lleva su propio ritmo, pero a los padres les resulta muy incómodo y no saben cómo enseñarle.

Voz de los padres:

Para todos los padres resulta un suplicio ver que el niño todavía no es capaz de controlar esfínteres. Le ponen en el orinal, otras veces en el baño "de mayores" pero nada, no hay manera de que el niño quiera estar un ratito sentado. Este control de su cuerpo exige perseverancia por parte de todas las personas que cuidan al pequeño.

Voz de los niños:

A muchos niños con TGD les cuesta ejercer un control sobre su cuerpo. Es una situación muy novedosa, ahora tienen que aprender a ser más autónomo por sí mismos. Al hecho de su dificultad para comprender y expresar el lenguaje se une su conflicto para anticipar que tienen ganas de hacer sus necesidades. A esto se añade su posible falta de atención al modelo de los otros niños, no pasa nada, incluso será mejor y más conveniente hacerlo eligiendo un momento en el cual el pequeño se encuentre preparado.

Pautas de actuación:

¿Qué puede hacerse para que el niño comience a controlar sus esfínteres?

Un niño con TGD puede tener una mayor dificultad a la hora de adquirir un adecuado control de esfínteres. Para poder enseñarle a controlarlo, lo primero que hay que hacer es tener siempre en cuenta las características propias de niño, su desarrollo físico y su nivel de comprensión. Es imprescindible respetar los tiempos de micción del niño en vez de amoldarles a las necesidades personales de los adultos. Necesitarán mucha atención, paciencia y tiempo.

- 5 El niño está preparado para dejar el pañal cuando orina abundantemente de una vez, puede permanecer seco varias horas al día y parece darse cuenta de que va a orinar y lo expresa de alguna manera, mediante gestos o de forma oral.
- 6 Conviene familiarizarse con el uso del orinal desde antes de quitarle el pañal. Para ello se recomienda sentarles en el orinal, siempre el mismo y a ser posible en el mismo baño, durante algunos minutos, a horas fijas coincidiendo con las que suele orinar. Si el niño está cansado o agitado es mejor dejarlo para otro momento. Cuando se decida que está listo para realizar este control conviene no volverle a poner pañal, aunque al principio tenga algunos "escapes" normales. Por la noche y a la hora de la siesta podrá mantenerlos hasta que se levante seco todos los días durante una semana. Hay que tener una actitud relajada y no enfadarse con él por ensuciarse el pantalón o negarse a estar sentado en el orinal.
- 7 Al principio cada vez que deposite algo se le puede premiar; de esta forma se esforzará por volver a repetirlo.
- 8 Se debe mantener la rutina, tener mucha paciencia e intentar motivarle, algo indispensable para lograr este hábito.

El niño de 3 a 6 años:

Hacia los 3 años se comenzó a quitarle los pañales a Patricia, algo que resultó ser más complicado de lo que se creía. Como era de esperar, en el inicio tenía "escapes" y se orinaba de vez en cuando porque estaba aprendiendo a controlarlo. Cada vez que eso ocurría entraba en cólera y había que cambiarla cuanto antes, donde fuera, en mitad de la calle, en el coche o en la escuela, porque le horrorizaba la sensación de sentirse sucia. Estos comportamientos no desaparecieron hasta que consiguió controlar sus esfínteres a los 5

años.

Voz de los padres:

“ No consigo que Ruth comprenda que siempre tiene que utilizar el cuarto de baño, esté donde esté. Tras muchos meses he logrado que lo haga en el baño de casa. Pero en la escuela, en casa de los familiares e incluso en la calle lo hace donde quiere o se lo hace encima. Ya tiene 5 años y todavía no veo claro el día en el que consiga controlarlo.”

Voz de los niños:

Los niños con TGD tienen dificultades para reconocer su esquema corporal e identificar las sensaciones propias, como las de tener ganas de hacer sus necesidades. No parecen entender el sentido de tener que acudir al servicio para hacerlo o tener que ir a uno diferente si están fuera de su casa, desconocidos y en ocasiones sucio.

Pautas de actuación:

La alteración en el uso del lenguaje que tienen estos niños va a tener consecuencias importantes en este tema, pues no sabrán cómo expresar las ganas de ir al baño. Por ello, es muy conveniente presta atención a los signos que puedan ser identificados y anticiparse en posteriores ocasiones. Algunos cruzarán las piernas y se mostrarán inquietos, otros se esconderán debajo de la mesa de la cocina, otros comenzarán a dar vueltas o se mostrarán más incómodos.

Será necesaria una primera familiarización con el orinal y el aseo para poder quitarle paulatinamente los pañales. En los casos en los que existen dificultades profundas de aprendizaje o disfunciones renales añadidas, el proceso puede verse complicado. Por otro lado, hay que recordarle la resistencia a las nuevas situaciones, a los cambios. La dificultad para adaptarse a contextos diferentes puede dificultar el hecho de llegar a generalizar la conducta de ir al baño en casa, en la escuela o en lugares públicos. Es frecuente que consigan realizarlo adecuadamente en uno de estos lugares, principalmente en casa, pero no en los demás espacios.

Pueden mostrar rechazo al contacto físico, por lo que acompañarles al baño, sentarles y limpiarles les puede resultar molesto, consiguiéndole irritar con facilidad. Por otro lado, en ocasiones no logran entender el sentido de la conducta, de realizarla en un lugar determinado según unas reglas establecidas socialmente, por lo que no suelen ser conscientes de que están realizando algo de forma inapropiada.

Con cierta frecuencia muestran su malestar cuando se salpican con el agua del aseo o les agrada la idea de ensuciarse, pudiendo aparecer conductas de rechazo tales como evitar ir al baño, golpearse los genitales o aguantarse todo lo que puedan aunque les cause dolor, consiguiendo estreñimiento serio. De nuevo, hay que recordar su tolerancia al dolor, que les permite en ocasiones evitar las deposiciones durante varios días seguidos.

¿Cómo se le puede ayudar para que aprenda a ir al baño?

- 9 Identificando los indicios de que tiene ganas de hacer pis o caca.
- 10 Aprovechando su tendencia a las rutinas, se le enseñará a sentarse en el orinal después de las comidas o cuando muestre indicios, aunque no haga nada.

- 11 Premiando y reforzando cuando haga alguna deposición.
- 12 Manifestándole alegría cada vez que realice alguna conducta adecuada, como ir solo al baño o limpiarse.

En ocasiones estas pautas no serán suficientes y será necesaria la ayuda de un especialista pediátrico para tratar su estreñimiento, recetando alguna medicación si es pertinente o el psicólogo para que establezca un programa determinado para el niño y los padres, que les permitan registrar sus conductas a la hora de ir al baño y modificarlas. Existen algunas técnicas que castigan las conductas inadecuadas de los niños, algunas de ellas controvertidas. Conviene, sin embargo, utilizar mejor aquellas técnicas que premien que le puedan motivar, que faciliten por parte del niño la asociación de ir al aseo con algo positivo y agradable.

7.4.- El sueño:

Horas de Sueño:

EDAD MESES	HORAS DE SUEÑO	Nº EPISODIOS SUEÑO	Nº COMIDAS	HORARIOS COMIDAS	
1- 3 meses	20-16	7-6 Duración de cada periodo: primero 2-3 horas y hacia la 6 semana hasta 6 horas	6-5	6 10 14 18 22 2	8 12 16 20 24 4
6 meses	16-14 (11-12 por la noche+ 2-3 siestas).	4-3	4	6 10 13 6	8-9 12-13 16-17 19-20
12 meses	14-13	3-4 posiblemente 2 siestas de 1 a 3 horas y 1-2 descansos de pocos minutos- suprimen siesta de mañana hacia 17-18 meses	3+ 2 tentempiés media mañana y tarde	Horas familiares	Horas guardería
12-24 meses	13	2 normalmente solo 1 siesta después de comer hacia el final del segundo año	3+2	“	“
36-48 meses	11-12 horas nocturno	2-1 muchos van dejando la siesta aunque más común a los 48m	3+2	“	“

- 1 Recién nacido..... 16 h.- 20 h, con 5-6 periodos de vigilia – sueño. (2 tomas en la noche)
- 2 3-4 meses..... 14/15 horas repartidas en 4-5 periodos, la mayoría por la noche. (1 toma, a partir de los 4 meses duermen seguido 8 horas sin alimentarse)

- 3 6 meses..... 14 horas, por la noche 12 con siestas mañana y tarde que oscilan de 1 a 3 horas. Se eliminan tomas nocturnas.
- 4 6m-12 m..... 14 horas, al año muchos solo una siesta al día
- 5 2 años..... 13 horas
- 6 3 años 11-12 horas nocturno y muchos ya no siesta.

COMO FOMENTAR HABITOS DE SUEÑO ADECUADOS

- CREAR UN RITUAL DEL MOMENTO DE ACOSTARSE Y ACTIVIDADES PREVIAS: HORA DE BAÑO, CENA, MOMENTO TRANQUILO DE OCIO, MOMENTO DE IR A DORMIR.

- SEÑALAR EL MOMENTO DE ACOSTARSE Y FACILITAR LA ANTICIPACION (RUTINA O SECUENCIA DE ACONTECIMIENTOS, AVISO VERBAL). SIEMPRE A LA MISMA HORA. ELEGIR HORA DE ACUERDO A EDAD.

- ASEGURAR PERIODO DE ACTIVIDADES TRANQUILAS Y/O RELAJANTES PREVIO AL AVISO O A LA HORA DE IR A DORMIR. EJERCICIO FISICO DURANTE EL DÍA.

- HACER AGRADABLE EL MOMENTO DE IR A DORMIR: HABITACIÓN, CONVERSACIÓN Y/O ATENCION SOCIAL (5-10´), JUGUETES O CUENTOS, LUZ AMBIENTAL.

- HACER QUE DUERMA EN SU PROPIA HABITACION Y EN SU CAMA. NO DEBE DORMIRLE EL ADULTO.

- NO ALARGAR LA RUTINA DE IRSE A DORMIR O DE APAGAR LA LUZ, TIENE QUE HABER UN TIEMPO O UNAS ACTIVIDADES ESTABLECIDAS DE ANTEMANO (1 CUENTO, 1 CANCIÓN) Y SER FIRME EN NO ALARGARLAS.

- SI LLORA O PROTESTA ENTRAR EN LA HABITACIÓN A INTERVALOS DE TIEMPO PROGRAMADOS PARA DARLE CONFIANZA PERO SIN ACARICIARLE O HACER NADA PARA QUE SE DUERMA O CALLE. Se le indica con suavidad que es hora de descansar. Los primeros dos ó tres días se puede esperar de 1´ a 5´ minutos para entrar en la habitación, incrementando gradualmente el tiempo si sigue llorando. También puede ponerse un despertador en el cuarto del niño y decirle que se quede en la cama y que iremos a verle cada vez que suene el despertador. Entraremos en la habitación antes o en el momento que suena el reloj y reforzaremos al niño por estar acostado. Iremos alargando el tiempo.

- HABLAR CON EL NIÑO, DURANTE EL DÍA, DE SUS MIEDOS Y ANGUSTIAS. Leer cuentos “quitamiedos”, representar o dramatizar situaciones que le dan miedo y posibles soluciones, incluir bromas.

- SI LLORA O PROTESTA DE NOCHE ESPERAR ANTES DE RESPONDER, PUEDE VOLVER A DORMIRSE SOLO.

- DE BEBES SE ACONSEJA CREAR PAUTAS DE SUEÑO HACIENDO QUE

DISCRIMINE LA NOCHE DEL DÍA (LUZ-OSCURIDAD, RUIDO-SILENCIO). A LOS 3-4 MESES: DORMIR EN SU HABITACIÓN.

- SI EXISTE RUTINA INADECUADA, POR EJEMPLO DARLE LECHE DE NOCHE CUANDO LLORA, IR SUSTITUYENDO O DESVANECIENDO DICHA RUTINA, DARLE AGUA POR EJEMPLO.

- A PARTIR DE 3 ó 4 AÑOS REFORZAR CON SISTEMA DE PUNTOS.

Un ejemplo

Nuria es una niña de 9 meses. Le cuesta mucho dormirse y cuando por fin se queda rendida en su cuna, tiende a despertarse con mucha facilidad. Sus padres la cogen, le dan paseos por el pasillo de la casa o la mecen, pero parece que estas estrategias no funcionan y cada vez están todos más cansados. Durante el día acude a una escuela infantil y parece que allí es donde mejor concilia el sueño, a pesar de todo el alboroto que hay a su alrededor.

Voz de los padres:

Cuando un niño no duerme es frecuente que los padres hayan probado multitud de estrategias para fomentar su descanso. Pueden llegar a estar muy alterados debido a que este hecho les cambia todas las rutinas que tengan programadas en el cuidado del niño: la hora de la comida, el baño, el paseo o la cena. En muchas ocasiones cambian de una estrategia a otra y ninguna es eficaz con su hijo. Por ejemplo, le tumban en el sofá, le ponen música de fondo o le pasean en el coche para que duerma. Este hecho puede acarrear una gran carga de estrés dentro de la familia, ya que el descanso es necesario tanto para los padres como para el niño. Mejorar los hábitos de sueño supondrá una mayor organización de todas las actividades del hogar.

Voz de los niños:

El bebé no nace sabiendo de antemano cuándo es el momento de dormir y cuándo el de comer o jugar, sus padres se encargan de enseñarles con paciencia y perseverancia dicha necesidad fisiológica que, de no ser aprendida correctamente, puede acarrear serios problemas de comportamiento y emocionales al niño.

¿Qué tipo de sueño tienen estos niños?

Si los trastornos del sueño suelen ser muy habituales en los bebés en aquellos contados en muchas ocasiones se acentúan. El insomnio infantil es un problema muy común en esta franja de edad, incluso en niños mayores, pero es en los primeros meses cuando el bebé debe aprender unos hábitos de sueño saludables.

Los trastornos del sueño pueden tener consecuencias importantes en el estado físico y psíquico del niño, sobre todo si dicho trastorno es permanente y llega a cronificarse. De ahí que sea de suma importancia saber cuáles son los pilares básicos donde se sustentan unos adecuados hábitos de descanso.

7.5.- El Juego:

De 0 a 18 meses:

Julio es un niño de 17 meses. Cuando juega prefiere estar solo. Tiende a jugar con las piezas de su coche rojo, su preferido, pero casi nunca intenta incluir al resto de la familia en su actividad. Puede permanecer horas sentado poniendo objetos en fila, uno al lado de otro. Coloca las tacitas en el suelo, los platos o las cucharas, pero no los utiliza como si fuera a comer. En el parque no muestra interés por otros niños y le encanta jugar a colocar piedrecitas y mirar las sombras y luces que proyecta el sol.

La voz de los padres

En la hora del juego muchos padres contemplan con dificultad su deseo de compartir risas y complicidad con su bebé al estar éste absorto en determinados objetos, siendo difícil el intercambio de miradas, sonrisas o gestos faciales. El niño puede parecer muy autónomo en lo que hace. Como no se ha desarrollado un lenguaje oral ni gestual, su comunicación se ve dificultada en los juegos de interacción.

¿Por qué es importante el juego?

El juego es imprescindible para el desarrollo intelectual, motor y emocional del niño. A través de éste, el niño no solo se divierte explorando y descubriendo distintos objetos, texturas, colores y acciones, sino que también aprende a relacionarse con su entorno.

Se pueden apreciar dos períodos distintos en el primer año de vida con respecto la forma de jugar. En los primeros 6 meses el bebé se meterá en la boca todos los objetos que pueda alcanzar, los chupará, manipulará y golpeará como forma principal de descubrimiento y exploración. A partir de los meses, cuando el niño va adquiriendo más autonomía, gracias al desarrollo del gateo y una mayor coordinación psicomotriz, los juguetes serán elegidos por él, protestará si no le apetece jugar con algún objeto en concreto y hará esfuerzos por conseguir él mismo o por mediación de un adulto el juguete deseado. Tendrá una mayor capacidad de exploración y sus intereses aumentarán.

Las interacciones cuidadores-bebé que se entablan durante el juego son igual o más importantes que los propios juguetes, ya que a través de esta relación se va desarrollando poco a poco la complicidad, la capacidad de compartir, se aumenta y fomenta el lenguaje, se transmite comunicación no verbal (risas, gestos faciales, posturas corporales, modulación del tono, ritmo y volumen de voz), la identificación y descubrimiento de emociones, a la vez que se transmite el contacto piel a piel, el cariño y la seguridad.

¿Qué signos de alerta aparecen en su juego y actividades?

En esta etapa pueden apreciarse algunos signos que alerten de la posibilidad de TGD. En este caso el niño muestra una relación peculiar con los objetos, pudiendo pasar horas jugando de forma repetitiva a apilarlos, ponerlos en fila o chuparlos y le cuesta introducir en su actividad la presencia de otras personas. Si además su desarrollo motor es más lento, este aspecto le dificultará la realización de juegos y actividades de movimientos esperados para su edad.

¿Qué tipo de juego resulta estimulante al niño?

- Es mejor utilizar juguetes propios de su edad evolutiva.
- El juego debe ser deseado por el niño, le tiene que apetecer.
- Deben ser adecuados a su edad pensando siempre en la finalidad y actitudes que desarrolla en el niño.
- Conviene que sea simple. Esto aumentaría los usos que se pueden hacer de él y desarrollará su fantasía y su capacidad simbólica.
- Lo ideal es dedicar un espacio diario a interactuar con el bebé jugando.
- No imponer un ritmo de juego, es mejor respetar su propio ritmo.
- Observar qué es lo que más le interesa al niño y compartir con él su interés.
- Dar libertad a la expresión de emociones, no cohibirle ni regañarle porque se excite o grite de vez en cuando.
- Intervenir ocasionalmente para manipular el objeto de forma correcta y divertida, pero sin obligarle a que lo haga él también.
- Fomentar el contacto y la mirada con la persona que juega.

Algunos juguetes recomendados en función de la edad del niño:

- De 0 a 6 meses: en este período resulta esencial la persona que cuida al bebé, le habla, le canta, le acaricia y juega con él. La relación con esta persona es una necesidad importante para un buen desarrollo. El chupete y el sonajero constituyen también unos grandes recursos, al igual que los objetos que se pueden chupar, mover, hacer sonar, brillar o emitir luces. El niño necesita juguetes que le ayuden a descubrir su cuerpo y que estimulen sus sentidos con diferentes texturas, formas, colores y sonidos.
- De 7 a 12 meses: el bebé comienza a explorar los objetos y a reconocer sonidos. Son recomendables los juguetes que estimulen el movimiento y sean fáciles de agarrar, como estimuladores del gateo, pelotas, muñecos de trapo, juguetes sonoros, tentetiesos, balancines y andadores. También resultan atractivos los juguetes que estimulen la afectividad, como las matitas de actividades en las que el adulto participa y estimula los descubrimientos del niño.
- De 13 a 18 meses: comienza la marcha autónoma y los niños aprenden a reconocer las propiedades de los objetos. Son recomendables aquellos juegos que estimulen la percepción y las sensaciones de su propio cuerpo. Cualquier cosa que fomente su movimiento de forma segura será un buen juguete, el campo, un parque con columpios, el suelo con cojines y las cajas para descubrir. También los juguetes que inviten a recorrer el espacio, como los andadores, correpasillos y módulos de gomaespuma. asimismo los juguetes que permitan relacionar hechos de causa-efecto, para golpear, lanzar, apilar, experimentar con el agua y la tierra (cubos, palas, envases atrayentes, juegos para la bañera...). también son recomendables los juguetes que estimulen la imitación de acciones simples, animales y muñecos pequeños, teléfono, vasos de juguetes, coches, mesas de actividades sencillas.

De 18 a 36 meses

Adela puede pasarse horas y horas jugando con unas canicas. Le gusta ponerlas en orden y se altera mucho si una de las se le escapa. En su cumpleaños le regalaron sus tíos una cafetera con tacitas, pero parece que no le gustó mucho. Siempre prefiere jugar con aquello que conoce más, no le gustan las sorpresas. Cuando sus hermanos mayores juegan a las cocinitas con ella dicen: "dame una copa", "ponme un café", pero ella parece como si no les oyera.

Voz de los padres

A muchos padres de niños con TGD les resulta muy difícil compartir con ellos actividades conjuntas. Si tienen la referencia de otros niños de la misma edad de su hijo ven que los juegos que realizan son de otro tipo. el niño prefiere muchas veces jugar solo, sin ayuda de personas externas, ellos desean compartir más interés con su hijo y, con perseverancia, contemplan cómo cada vez puede mostrarse el niño más receptivo.

¿Qué tipo de juegos suelen mostrar?

- No suelen participar en juegos recíprocos, compartiendo con otros su interés. Prefiere jugar solo y es difícil establecer con él actividades conjuntas.
- No realiza o le cuesta mucho actuar en juegos sencillos de imitación como, por ejemplo, poner caras, hacer como si fuera un león o mover su cuerpo a la vez que otra persona.
- No practica un juego de tipo simbólico con sus muñecos y juguetes. En este juego se simulan acciones de la vida diaria. Cuando tiene un juguete no realiza un uso apropiado de él, puede girarlo o ponerlo en fila, pero sin jugar a función para la cual está hecho.
- Sus juegos son repetitivos. Suelen fijarse más en algunas partes de objetos, como las ruedas de un coche, con las que puede pasar largos períodos de tiempo haciéndolas girar.

¿Cómo puede favorecerse el juego a esta edad?

Es apropiado realizar juegos interactivos, de relación, que desarrollen tanto la comunicación como la reciprocidad social entre el niño y otras personas de su entorno. de esta forma se trabajará el contacto corporal y ocular entre el niño y la persona con la que juega, así como la asociación entre el placer y disfrute en las relaciones sociales.

Por otro lado, los juegos son un buen recurso a utilizar a la hora de potenciar la comunicación. Al principio primará que el niño sea capaz de prestar atención y contacto de tipo visual con la persona con la que juega. progresivamente se le irán pidiendo más objetivos que le permitan un nivel mayor de destrezas hasta llegar a interactuar con otras personas.

En un primer momento se le pueden ofrecer distintos temas de juego de tipo funcional como, por ejemplo, utilizar una taza para beber, un coche para ir por un camino, un peine para peinarse a sí mismo y a la persona con la que juega. el niño podrá participar mejor si estos juegos empiezan y terminan siempre de una misma manera, con una canción o en un mismo espacio, para poder anticipar mejor qué actividad se va a realizar y el momento en el que ya se ha acabado y va a comenzar otra diferente.

¿Qué tipo de juguetes se pueden utilizar?

Si un juguete le disgusta en un primer momento, lo mejor será no insistirle para que juegue con él. Es mejor dejarlo para otro momento en el que esté más tranquilo o simplemente dejarlo en otro lugar visible para que sea él mismo quien se acerque a cogerlo. Algunos juguetes que utiliza cualquier niño a estas edades son los siguientes:

- De 18 a 24 meses: debido a sus avances de tipo motor, empieza a descubrir su entorno. Son recomendables los coches, arrastres, pizarras, pinturas, instrumentos musicales, muñecas y animalitos. Hay algunos juguete muy útiles, como los cuentos con colores atractivos, un teléfono, utensilios para cocinar, telas para disfrazarse, muñecos y juguetes

para representar construcciones, cuentos con dibujos y pinturas para niños, entre otros.

- De 2 a 3 años: conviene favorecer el desarrollo de la comunicación así como de las actividades encaminadas a potenciar la imitación. a esta edad les encanta los juguetes para el aire libre, triciclos, pelotas, cubos y palas, que contribuirían a potenciar sus capacidades motrices. para construir, encajar y mejorar su habilidad manual se le pueden ofrecer rompecabezas sencillos, plastilina de colores, pinturas para los dedos, pizarras y construcciones. para imitar escenas: muñecos y complementos, una cocina, cacharritos, comercios, marionetas sencillas, granjas de animales, coches e instrumentos musicales aptos para niños.

En los juegos se les pueden dar pautas para que aprendan a anticipar, saber qué viene después. les dotará de una importante sensación de control sobre el mundo, adquiriendo más seguridad para poder descubrir y desarrollar sus habilidades.

De 3 a 6 años

Después de que sus padres le enseñaran durante meses que imaginara que su muñeca tenía vida y se le podía dar de comer, Bea cogió a su muñeca y la sumergió en el vaso de leche. parecía ser capaz de simular acciones por medio de la muñeca (juego simbólico), aunque a veces muestra conductas como ésta que hacen pensar si sirven de algo todos los esfuerzos que se ponen para enseñarla, si es capaz de interiorizarlo y aprenderlo.

Voz de los padres

"Pareciera como si Jessica quisiera jugar por sí misma o ser independiente en casi todas las situaciones. A veces pensamos que no es consciente de nuestra presencia y puede pasar largo tiempo jugando sola de forma repetitiva, contando sus cromos de Barbie o dándole vueltas a las ruedas de su coche rojo".

¿Qué tipo de juegos realizan los pequeños con algún tipo de TGD a esta edad?

- No tienden a jugar con otros niños, prefieren divertirse solos explorando un objeto concreto.
- Su juego suele ser pobre, poco creativo, disfrutando, por ejemplo, ordenando o alineando cosas, ya sea en casa, en la escuela, en la playa, etc.
- Tienen dificultades para imaginar y simbolizar, por lo que no les suelen gustar las historietas ni disfrutan con los cuentos.

¿Qué juguetes son adecuados en esa edad?

Pueden resultarles atrayentes los balones para el desarrollo motor, las pizarras para pintar, los cuentos con dibujos con los que poder contarles historias, las marionetas y muñecos articulados con los que representar aventuras, pintar con los dedos o con acuarelas, los complementos para muñecos como la bañera, el carrito o la ropa, con los que se desarrolla el juego simbólico o de representación de la realidad, como dar de comer o vestir.

7.6.- La relación con los hermanos:

Sobrellevar con éxito el problema de tener un hermano o hermana con autismo significa cosas distintas para los diferentes niños. A pesar de ello existen ciertos aspectos comunes en todas las familias con hijos con alguna discapacidad:

- Pérdida de la esperanza de ser una familia "normal".
- Pérdida de una relación regular entre hermanos.
- Luchar por una identidad individual.
- Aspectos de responsabilidad compartida y apropiada.
- Los hermanos menores se encuentran en una situación invertida, la cual implica asumir responsabilidades mayores que otros niños de su misma edad, si el hermano asume responsabilidades que se escapan a su edad, su infancia y desarrollo se verán afectados.
- Los hermanos mayores asumen el papel de apoyo de sus padres, a pesar de que los niños necesitan ser niños y no un componente del sistema de apoyo de los padres.
- Problema de privacidad.
- Incomprensión de la naturaleza del autismo.
- Incomprensión de ciertas conductas del hermano con autismo.
- Las recompensas no son tan frecuentes y tan fácilmente accesibles para el niño sano como para el niño con autismo.
- Enfretarse a las burlas de los compañeros y a las preguntas inquisitivas de otras personas.

Para evitar los problemas mencionados y para fomentar el desarrollo normal de los hermanos debemos comenzar por establecer una relación positiva entre los hermanos lo antes posible. los hermanos deben comprender que su hermano o hermana es diferente.

Enseñar a los hermanos qué es el autismo

Puede resultar muy útil enseñar a los hermanos estrategias conductuales empleadas por los padres y profesores. el hecho de proporcionar estas directrices a los hermanos también ayuda al hermano con autismo, ya que existe la posibilidad de que el niño con autismo empiece la interacción con hermanos. si los niños se relacionan bien debemos recompensar a ambos.

Satisfacer las necesidades de los hermanos

Los hermanos de niños con autismo presentan a menudo enfados, celos y falta de atención. si dejamos que estos sentimientos se expanda, pueden volverse crónicos. debemos tratar a los hermanos no solo como hermanos, sino también como personas individuales, con sus propias necesidades, deseos, sueños y derechos. los padres deben reservar como mínimo algunos minutos al día para hablar con el hermano de un niño con autismo. durante este tiempo hay que prestar una atención completa al niño. no hay que usar este tiempo para discutir sobre autismo, sino que hay que hablar sobre sus deportes favoritos, proyectos, intereses, etc., e implicarse en actividades que le gusten.

Deben disponer de tiempo y de energía para jugar y para estar con sus propios amigos.

Problemas de conducta y adaptación

Los problemas de conducta de un niño con autismo y el estrés materno pueden tener en algunos casos, un impacto negativo sobre la adaptación emocional y psicológica de los

hermanos. al niño sin autismo hay que garantizarle que se le quiere y que no debe preocuparse por su seguridad. para llamar la atención, a veces se comportan como su hermano con autismo e imitan su conducta. esto causa a sus desbordados padres aún más angustia. en estos casos, la ayuda de un especialista será útil.

** Jugar juntos*

Las actividades lúdicas entre un niño con autismo y su hermano, parecen ser imposibles, pero existen enfoques que pueden ayudar. si se practican actividades lúdicas con hermanos sin autismo, aumentan las ocasiones para mejorar las relaciones sociales. al jugar juntos los hermanos pueden fortalecer su conexión emocional. ambos pueden aprender lo bonito que es disfrutar juntos del juego. también es beneficioso introducir un juego paralelo (por separado) en el programa diario, momento en el que cada niño juega con sus propios juguetes de forma independiente, aunque están físicamente cerca dentro de una misma habitación o en la misma mesa. una extensión del juego paralelo es el juego de cooperación. existen algunas actividades o situaciones en que los hermanos no deben implicarse. esto ocurre cuando uno de los niños no quiere jugar o no disfruta del juego. un entorno con muchos estímulos tampoco es adecuado para enseñar el juego mutuo. debemos escoger actividades que probablemente resultarán adecuadas, porque sino el hermano sin autismo puede creer que es culpable del fracaso. para evitar el fracaso los padres deben dominar todas las actividades y éstas deben ser planeadas y predecibles.

** Crear un sentimiento de igualdad*

A pesar de que la igualdad no es realista, el niño sin autismo debe sentirse igual a su hermano o hermana con autismo, al menos a los ojos de los padres. el niño sin autismo debe estar seguro de que los padres están orgullosos de sus logros. si se alaba o recompensa al niño con autismo por cualquier pequeño logro, los padres también deben reforzar y recompensar la conducta positiva del hermano. debemos encontrar algunas actividades en casa que ambos puedan compartir y por la que podamos recompensarles a los dos.

** Organizar grupos de apoyos para los hermanos*

Un adulto que también sea hermano o hermana de una persona con autismo es el que normalmente coordina estos grupos. durante las sesiones los hermanos pueden compartir sus experiencias, sus esperanzas, sus miedos, discutir sobre sus sentimientos, aprender cómo responder a algunas preguntas desagradables de sus compañeros u otras personas. dejan atrás sus sentimientos de soledad y pueden comprobar que hay otros niños en su misma situación. estos grupos de apoyo proporcionan a sus miembros una visión más optimista sobre la situación. las reuniones deben ser regulares, continuadas y deben tener en cuenta las necesidades de los participantes del grupo. los grupos de apoyo y auto-ayuda son útiles para los hermanos a cualquier edad.

** Prepararse para situaciones difíciles con los compañeros y en la comunidad.*

Los niños sin autismo tropiezan con las burlas de sus compañeros y estos les produce mucho estrés e incluso puede llevarles al aislamiento. debemos ayudar al niño a comprender que solo las personas ignorantes se burlan de las discapacidades de los demás y que no siempre es importante lo que estas personas piensan. enseñarles a responder preguntas difíciles y burlas, y practicar con él cómo reaccionar en situaciones difíciles.

8.- MATERIALES

Características:

En el abordaje de la respuesta educativa a llevar a cabo con nuestros alumnos y alumnas y dentro del desarrollo de las áreas curriculares pueden utilizarse los siguientes materiales:

Son interesantes aquellos juguetes y objetos que **estimulen la percepción y las sensaciones**, del tipo de los materiales usados en la estimulación basal: Baños (esponja, jabón, sales, toalla, secador, cremas...), duchas y baños secos (arroz, guisantes, bolas, arena...), cepillado (guantes de masaje), móviles, con cordones y tiras, suspendidos que rozan al niño o niña y se mueven al menor contacto. También son interesantes todo tipo de vibradores, con o sin instrumento musical.

La estimulación sensorial, en todas sus vertientes, proporciona abundantes materiales adecuados para la intervención. La **estimulación de la boca** a través de contactos, objetos fríos y calientes, cepillado de dientes, esponjitas y juguetes para mordisquear; la estimulación del olfato con botellitas para oler y "perfumamientos"; la **estimulación del gusto** con sabores diferentes; la **estimulación acústica** desde el propio latido del corazón, audición lateral, instrumentos de actividad propia, instrumentos y juguetes musicales, experiencias reales (lavadora, radio...), hasta el habla; la **estimulación táctil - háptica**, a través de diferentes tactos, temperaturas, presión, movimientos, y prensión; y por último la **estimulación visual**, con juegos de luces en la oscuridad, linternas, lámparas, diapositivas, objetos brillantes, caleidoscopios, prismáticos y lentes, juguetes luminosos...

Otra gama de materiales lo proporcionan los **juguetes de Primera Infancia** (los centros de actividades, gimnasios de primer año, cubos, apilables, juguetes de arrastre, y tentetiesos), de **manipulación** (señor patata, peluches...), **juguetes de mecanismo o resorte, juguetes de ensartado fijo y móvil, de encajar, de hacer torres y construcciones, puzzles, y todo tipo de juguetes y juegos simbólicos:** muñecas, miniaturas, mascotas, teléfono, coches, lavadero, peluquería, lavadora, plancha, casas, alimentos y supermercados, carritos, juegos de platos y café, médicos; en este sentido, merece especial mención los disfraces, las casas grandes de tela y tiendas de campaña, los muñecos de guiñol y la dramatización.

Asimismo, **la informática** nos viene proporcionando un caudal de recursos y materiales impresionante, todo tipo de juegos y ordenadores, infantiles y de adulto pueden ser útiles si se utilizan de forma adecuada; es impresionante ver como problemas de relación social muy severos se flexibilizan ante una pantalla con dibujos y personajes animados, además de las posibilidades que dan para trabajar habilidades sociales. La realidad virtual podrá decir dentro de unos años como conoce y procesa la información la persona con trastornos del desarrollo, además de revelar muchas de las incógnitas que hoy día tenemos sobre el funcionamiento cognitivo de estas personas.

Otro tipo de materiales, más específicos, que se encuentran en comercios

especializados son los encajes, los dominós y los juegos de colores; los lotos de objetos, contrastes, relaciones, posiciones y acción - reacción (JOCDI - GOULA), los juegos de abecedarios y numeración, los juegos de secuencias básicas (nivel 1 y 2 de AKROS EDUCATIVO y NARDIL), las barajas y lotos de fotografías: alimentos, expresiones faciales, orientación espacial e izquierda y derecha (AKROS EDUCATIVO), autodictado con fotografías (AKROS) y autodictados de nombres - cosas, adjetivos - cualidades, y verbos - acciones (XANGO), juegos de monedas y billetes, formación de frases (NARDIL), calendarios escolar (AKROS) con los días del mes, semanas, meses, las estaciones, temperatura, actividades y el tiempo; las pizarras magnéticas borrables (El Cuerpo Humano de AKROS), y los franelogramas y murales.

Además de esta relación de materiales, en el centro utilizamos las agendas diarias y personales, los calendarios mensuales, el tablón del desayuno y el del menú, tabloncillos de secuencias de actividades, pictogramas (SPC y otros), libros de lectura personalizados (de signos Schaeffer, pictogramas, imágenes y palabras), mural del tiempo, tarjetas de objetos por centros de interés, tarjetas de acciones, libros de alimentos, comidas y recetas, dibujos con las secuencias de las actividades, láminas de lectura de pictogramas e imágenes de izquierda a derecha y de arriba abajo, y murales de imágenes. Un soporte fundamental es el libro de Benson Schaeffer y el glosario de signos.

9. BIBLIOGRAFÍA.

- Cuadrado, P y Valiente,S (2005): Niños con autismo y TGD. ¿Cómo puedo ayudarles?. Madrid. Síntesis.
- Meter Hobson, R(1995): El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid. Alianza.
- Monjas (1996).PEHIS: para las habilidades sociales. CEPE.
- Happe´Francesa (1998): Introducción al autismo. Alianza.
- Baron-Cohen, S y Boltan, P (1998): Autismo: Una guía para padres. Alianza.
- Howlin, P.; Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. : Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: Guía práctica para educadores. Ceac Educación.
- Schaeffer, B;Rápale,A ; Kollinzas,G (2005): Habla signada para alumnos no verbales. Alianza.
- Riviére, A y Martos, J (2001): El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Consejería de Educación: Los trastornos Generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Junta de Andalucía.
- Vázquez, Carlos Mª y Martínez, Mª Isabel (2006).Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen I, II y III. Consejería de Educación.
- Saldaña, D. , Álvarez, R.; entre otros (2006): Vida adulta y trastornos del Espectro autista. Sevilla. Federación Andaluza de Padres con hijos con trastornos del espectro autista. “Autismo Andalucía”.
- Monfort, M. y Monfort Juárez, I.: En la mente. Volumen I y II. Entha.
- Monfort, M. Rojo, A y Juárez Sánchez, A.: Programa elemental de comunicación bimodal para padres y educadores. Cepe.

- www.autismo.org.mx/familia.htm
- www.autismoleon.com
- www.autismoavila.org
- www.infoasperger.es
- www.espaciologopedico.com
- www.educarm.es

ANEXO

MATERIAL PARA EL AULA: ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL, RUTINAS, ETC.



DSCN1063.JPG



DSCN1064.JPG



DSCN1062.JPG



DSCN1061.JPG



DSCN1060.JPG



DSCN1059.JPG



DSCN0848.JPG



DSCN0850.JPG



DSCN0851.JPG



DSCN0868.JPG



DSCN0869.JPG

UN EJEMPLO DE AGENDA Y DE PICTOGRAMA PARA EL VOCABULARIO



DSCN0895.JPG



DSCN0853.JPG

FICHAS PARA HACER EL ALUMNO



DSCN1053.JPG



DSCN1052.JPG



DSCN0880.JPG



DSCN0881.JPG



DSCN1054.JPG



DSCN1056.JPG



DSCN1057.JPG



DSCN1046.JPG



DSCN1048.JPG



DSCN1050.JPG



DSCN1052.JPG