

**Acceso al lenguaje de los niños con TEA.  
Ayuda a la adquisición del lenguaje a través del  
"SISTEMA DE ANÁLISIS Y  
APOYOS"**

**Rafael Villanueva**

**Junio 2019**



## Las dificultades en el acceso al lenguaje verbal en los niños TEA es un problema central:

- En el CDIAP el **52%** del motivo de demanda de niños con TEA o riesgo es el "lenguaje".
- Es una **alteración constante** en las personas con TEA
- Los problemas en la adquisición del lenguaje en niños con **riesgo de TEA** es una de las **preocupaciones** más importantes de los padres y también de los profesionales
- Una parte de los niños con TEA más graves no accederán al lenguaje verbal en cualquier caso, convivimos con la **frustración** de ver los pocos avances en la adquisición del lenguaje de algunos niños con TEA.
- En la escuela el lenguaje es el vehículo fundamental en el desarrollo de su actividad; en las relaciones entre maestras y alumnos y en la forma de transmitir información.



## El acceso al lenguaje de los niños con autismo y la forma de ayudarles es una realidad que se presenta difícil e incierta


- **difícil** no está sólo en nuestras manos conseguir que un niño autista hable o que podamos "enseñarle a hablar". **Hablará si puede**, o sea, si la gravedad del trastorno autista se lo permite y si no padece otras dificultades más específicas del lenguaje. (Y en función de la gravedad de otros posibles trastornos asociados)
- **Incierta** no es fácil saber, cuando hablamos de niños pequeños (alrededor de dos o tres años), cual será la evolución que hará ese niño con riesgo de TEA en particular y si el lenguaje aparecerá o no.



## El problema del lenguaje de los niños con TEA en la escuela

La escuela se encuentra con tres problemas muy importantes en el caso de los niños con TEA:

- Ha de llevar acabo sus objetivos educativos con niños que no suelen tener lenguaje o que lo tienen seriamente alterado. (expresión, comprensión y funcionalidad)
- No solo no tiene lenguaje si no que probablemente no tiene un nivel de desarrollo que le permita **vincularse** con las maestras en un entorno **grupal grande, interesarse por las actividades**, empezar a **disfrutar con la relación con los iguales, entender las intenciones** de adultos y niños y **sentirse entendido** por sus maestros. Todo esto dificultará enormemente el **bienestar** del niño en la clase y el **desarrollo de relaciones** que permitan la comunicación y el aprendizaje .
- Por otro, el lenguaje se convierte en uno de esos objetivos y la escuela se plantea uno de los retos más difíciles y complejos. **Ayudar a que ese niño acceda al lenguaje.**



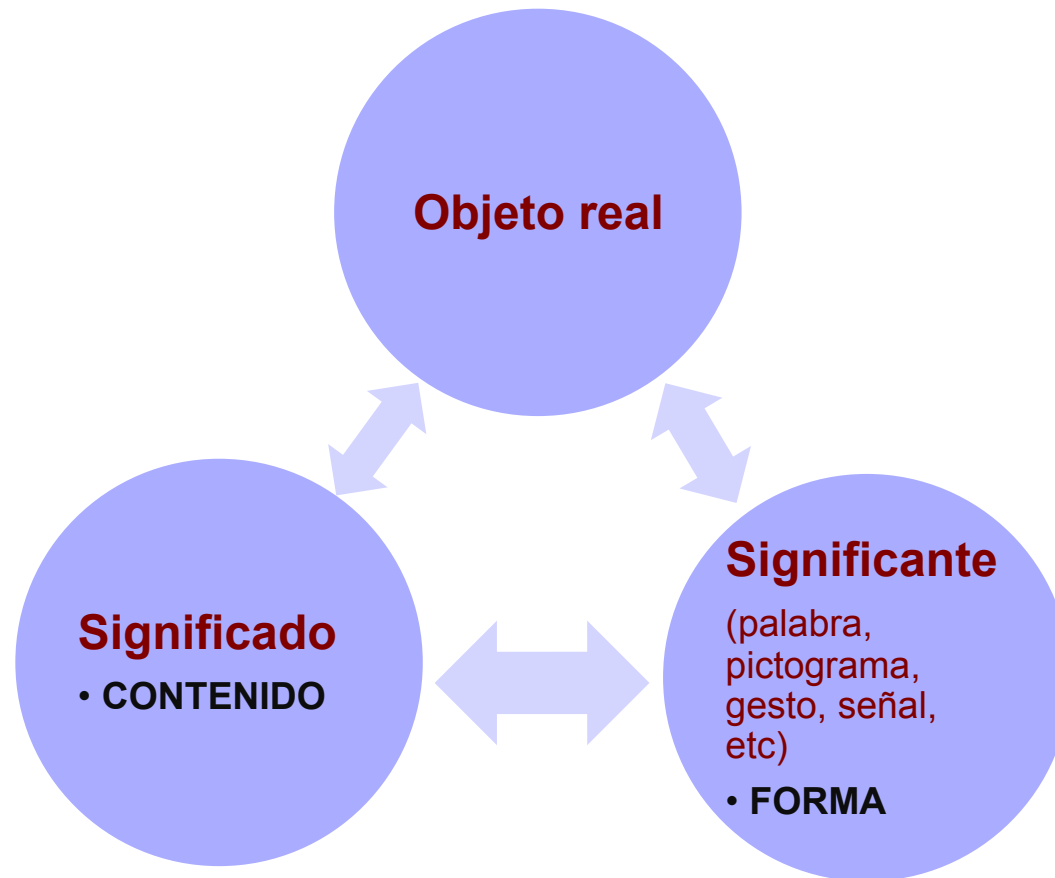
Para dar alguna luz sobre este tema partiré de lo que puede ser que falle en el desarrollo del lenguaje de los niños con TEA de manera que nos pueda servir para orientar la ayuda que les ofrecemos.

**Porqué ese niño con TEA en concreto no accede al lenguaje verbal y cómo podemos ayudarle hablar**

Por supuesto, cuando digo Lenguaje verbal me refiero a **lenguaje con sentido, y comunicativo**

# Dos ideas básicas sobre el lenguaje:

## 1ª. SENTIDO



# Dos ideas básicas sobre el lenguaje: 2ª COMUNICACIÓN





## ¿Cómo se construyen las capacidades que sustentan el desarrollo del lenguaje? Procesos que suponemos que quedan alterados en los niños con TEA


- Se crean contenidos mentales a partir de la interiorización de las experiencias de cuidado y las emociones que las acompañan. Al ayudar a diferenciar sensaciones, a conectarlas con las emociones y las vivencias y al “nombrarlas”. **(CONTENIDO)**.
- Se interiorizan experiencias de diálogo y la progresiva percepción del otro y de sí mismo y de las intenciones que acompañan ese diálogo. También de las interacciones lúdicas y los juegos cara a cara. **(USO)**
- Se crean formas de expresión al ir incorporando las expresiones verbales-música y acciones-baile que acompañan al cuidado y también al incorporar y reconocer gestos, acciones y objetos que se dan en esas situaciones de crianza. **(FORMA)**





# IMPORTANTE

- EN LOS NIÑOS CON TEA TODOS ESTOS PROCESOS CARGADOS DE EXPERIENCIAS COMUNICATIVAS QUEDAN **SERIAMENTE ALTERADOS** EN LA MAYORIA DE LOS CASOS
- SE ESTABLECE UN “**CÍRCULO VICIOSO COMUNICATIVO**” ENTRE EL NIÑO Y SU ENTORNO



## ¿Qué elementos son básicos para el acceso al lenguaje?

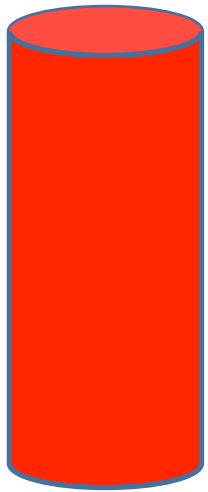
los cuales suponemos que quedan alterados en los niños con TEA

- Puede sernos útil utilizar la imagen de una casa que se va construyendo poco a poco y que necesita una serie de estructuras previas sobre las que se van asentando otras
- Primero se construyen los cimientos, luego los pilares y los muros que sustentarán los pisos, las paredes, etc.
- Finalmente se hará el tejado.
- A veces, parecerá que la construcción no avanza pero se estará trabajando en los elementos previos
- El **tejado** podríamos pensar que es el **lenguaje**.
- Se necesitará también una estructura que las ligue a todas ellas.
- Esos elementos que se van ligando y superponiendo para construir el "**edificio del lenguaje**" podrían ser los siguientes:

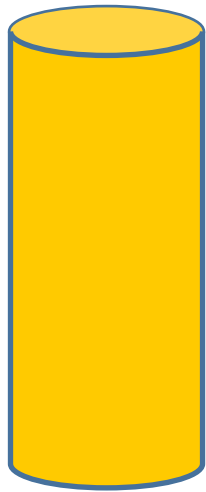


# LENGUAJE

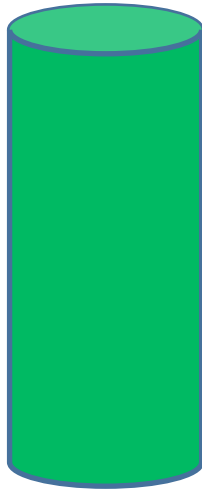
Verbal-comunicativo-simbólico



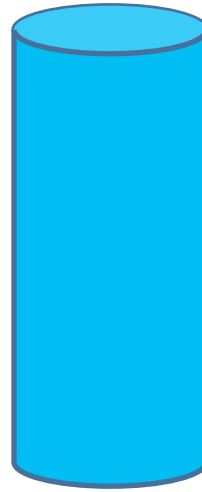
Relacional y comunicativo



emocional



cognitivo



sensorial



motor



atención



imitación

**DESARROLLO**

elementos constitucionales-elementos ambientales  
(genéticos-neurológicos-corporales-crianza-familia-escolarización)



## Pilares y estructuras necesarias para el desarrollo del lenguaje

- **Las emociones y su organización.** Viveza emocional. Confianza en que puede ser entendido. Capacidad de tolerar la frustración. Intensidad de las ansiedades y posibilidad de manejarlas. Capacidad de expresión de la agresividad y seguridad para poder expresar lo que piensa.
- Las **capacidades relacionales y comunicativas.** El reconocimiento de sí mismo y del otro como alguien diferente (individuación y diferenciación) Capacidades intersubjetivas (primarias y secundarias) (Capacidades de la “teoría de la mente”)
- La simbolización. **Capacidades cognitivas.** Capacidad de representarse el mundo y, previamente, capacidad de dar sentido a las sensaciones. La memoria y la capacidad de evocación.




# Pilares y estructuras necesarias para el desarrollo del lenguaje

- Las **capacidades sensoriales**. Capacidad de integrar la información sensorial. Pensando en el lenguaje, la audición y la discriminación auditiva. (Aunque es básico saber no sólo si el niño puede escuchar sino también si es escuchado)
- Las **capacidades motoras**. Sobre todo las capacidades motrices orofaciales. También es importante como ha utilizado el niño su boca. Por ejemplo si se ha llevado cosas a la boca y ha disfrutado explorando, si mastica y si deglute adecuadamente, etc.
- La **atención**. Especialmente la atención compartida. Es importante la atención del niño hacia sus cuidadores y la atención que estos prestan al niño.
- La **imitación**. Juegos de imitación recíproca. Imitación inmediata y diferida. Identificación con los cuidadores que hablan.



estas capacidades se desarrollan en el

- **Entorno cuidador** que proporciona la familia y más tarde la escuela y por lo tanto
- En un **clima emocional** que esperamos que sea rico, en el que el niño tiene **suficientes experiencias comunicativas y relacionales**.
- Un entorno que **comprenda las necesidades del niño**
- Que **contenga el malestar** y
- Que le **ayude a organizar sus vivencias**.
- Que pueda **poner límites** cuando éstos empiezan a ser necesarios.



Estas experiencias compartidas, unidas al desarrollo de las capacidades antes citadas permitirán la aparición y organización de:


- Los **contenidos mentales** (semántica, morfosintaxis y léxico)
- Las **formas de la comunicación** pre-verbal y posteriormente verbal (morfosintaxis, fonología y fonética y léxico)
- Las **funciones comunicativas** (pragmática)



# IMPORTANTE

- MUCHAS DE ESTAS **CAPACIDADES FUNDAMENTALES NO SE HAN PODIDO DESARROLLAR** O QUEDAN ALTERADAS, CUALITATIVA Y CUANTITATIVAMENTE, EN LOS NIÑOS CON TEA





La entrada en el lenguaje de los niños con TEA es **variada** y **difícil de predecir**:

Algunos pueden seguir patrones no demasiado divergentes de la de otros niños sin este trastorno

Algunas de estas alteraciones serán más características del trastorno autista.

- El **mutismo** (en los niños autistas graves)
- las **ecolalias** inmediatas y diferidas
- la **inversión pronominal**
- Las alteraciones de la prosodia (monótona o copiada y repetitiva)
- las dificultades de **comprensión**
- el uso **idiosincrásico** del lenguaje
- las dificultades en la **conversación**, en aquellos niños que han podido llegar a hablar con bastante fluidez.

Otras alteraciones también pueden estar presentes pero son menos específicas de los niños con TEA, como los trastornos de articulación, la pobreza léxica o las dificultades morfo-sintaxicas.



# **Niveles de alteración del lenguaje**

## **Ángel Riviere**

### **IDEA**

#### **NIVELES DE LA DIMENSIÓN DE TRASTORNO CUALITATIVO DE LAS**

- **FUNCIONES COMUNICATIVAS**
- **LENGUAJE RECEPTIVO**
- **LENGUAJE EXPRESIVO**



# NIVELES DE LA DIMENSIÓN DE TRASTORNO CUALITATIVO DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS

- **Nivel 1: Ausencia de comunicación**, entendida como cualquier clase de relación intencionada con alguien, acerca de algo, que se realiza mediante empleo de significantes.
- **Nivel 2:** La persona realiza actividades de **pedir**, mediante conductas de **uso instrumental de personas**, pero **sin signos**. Es decir, pide llevando de la mano hasta el objeto deseado, pero no puede hacer gestos o decir palabras para expresar sus deseos. De este modo, tiene conductas con dos de las propiedades de la comunicación (son intencionadas e intencionales), pero sin la tercera (no son significantes).
- **Nivel 3: Se realizan signos para pedir:** pueden ser palabras, símbolos enactivos, gestos "suspendidos", símbolos aprendidos en programas de comunicación, etc. Sin embargo, **solo hay comunicación para cambiar el mundo físico**. Por tanto, sigue habiendo **ausencia de comunicación con función ostensiva a declarativa**.
- **Nivel 4: Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar**, etc., que no solo buscan cambiar el mundo físico. Sin embargo, suele haber **escasez de declaraciones capaces de cualificar subjetivamente la experiencia** (es decir, referidas al propio mundo interno) y **la comunicación tiende a ser poco reciproca y poco empática**.

## NIVELES DE LA DIMENSION DE TRASTORNO CUALITATIVO DEL

### LENGUAJE RECEPTIVO

- **Nivel 1: "Sordera central".** El niño o adulto en este nivel **ignora por completo el lenguaje**, con independencia de que le sea específicamente dirigido a él. No responde a órdenes, llamadas o indicaciones lingüísticas de ninguna clase. Con frecuencia provoca **sospechas de si no será sordo**.
- **Nivel 2:** Asociación de enunciados verbales con conductas propias; es decir, la persona con Espectro Autista en este nivel **"comprende ordenes sencillas"**. Sin embargo, su comprensión consiste esencialmente en un proceso de **asociación entre sonidos y contingencias ambientales o comportamientos**. No implica ni la asimilación de los enunciados a un código, ni su interpretación e incorporación a un sistema semántico-conceptual, ni su definición intencional en términos pragmáticos.
- **Nivel 3: Comprensión de enunciados.** En el nivel tercero hay ya una actividad mental de naturaleza psicolingüística, que permite el análisis estructural de los enunciados, al menos parcial. La **comprensión suele ser extremadamente literal y muy poco flexible**. Se incorporan a ella con **gran dificultad las claves pragmáticas**. Así no es apenas modulada por los contextos interactivos. Los procesos de inferencia, coherencia y cohesión que permiten hablar de "comprensión del discurso" son muy limitados o inexistentes. Hay tendencia a atender a las interacciones verbales solo cuando se dirigen a la persona de forma muy específica y directiva.
- **Nivel 4:** El nivel más alto se define por la capacidad de **comprender planos conversacionales y discursivos del lenguaje**. Sin embargo, hay **alteraciones** sutiles en procesos de **diferenciación del significado intencional del literal**, en especial cuando uno y otro no coinciden. También en los procesos de doble semiosis **-comprensión del lenguaje figurado-** y modulación delicada de la **comprensión por variables interactivas y de contexto**.




## NIVELES DE LA DIMENSIÓN DEL TRASTORNO DEL LENGUAJE EXPRESIVO

- **Nivel 1: Ausencia total de lenguaje expresivo.** El mutismo puede ser total o funcional. Este último se define por la presencia de **verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas** (pueden ser, por ejemplo, emisiones con función musical). Es decir, no implican análisis significativo ni tienen la función de comunicar.
- **Nivel 2: El lenguaje es predominantemente ecológico** o compuesto de **palabras sueltas**. Aparecen ecolalias y palabras funcionales. No hay propiamente creación formal de sintagmas o de oraciones. **No hay discurso ni conversación.**
- **Nivel 3: Lenguaje oracional** Capacidad de producir oraciones que ya no son predominantemente ecológicas, y que implican algún grado de conocimiento implícito de reglas lingüísticas (una cierta competencia formal). Sin embargo, los sintagmas y las oraciones **no llegan a configurar discurso ni se organizan en actividades conversacionales**. La interacción lingüística produce la impresión de juego de frontón, que carece del espontáneo dinamismo de las verdaderas conversaciones. Puede haber muchas emisiones irrelevantes o inapropiadas.
- **Nivel 4: Lenguaje discursivo. Es posible la conversación**, aunque tienda a ser lacónica. Las personas en este nivel pueden ser **conscientes de su dificultad** para encontrar **temas de conversación** y para **transmitir con agilidad** información significativa en las interacciones lingüísticas; **intercambian con dificultad roles conversacionales**, comienzan y terminan las conversaciones de forma abrupta, pueden decir cosas poco relevantes o poco apropiadas socialmente. **Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores**. Frecuentemente su **lenguaje está prosódicamente muy alterado**. Parece pedante, rebuscado y poco natural, o abrupto y poco sutil. Hay dificultades para regular los procesos de selección temática y cambio temático en la conversación y en el discurso.



Analizamos la aparición de **ECOLALIAS** en estos niños a partir del símil de la construcción de una casa

- No parece que haya fallado lo motriz, ni lo sensorial, ni la imitación, ni la atención
- Falla la **relación** cuando son expresiones que no van dirigidas a nadie y también la **simbolización** cuando no tiene sentido. Falla lo **emocional** y lo **relacional** (la intención comunicativa) sobre todo si esa ecolalia sirve básicamente para autoestimularse más que para comunicarse.
- Cuando vemos este tipo de ecolalias, sin funcionalidad comunicativa y sin sentido, vemos también como **no sólo fallan determinadas capacidades si no también la estructura que liga estas capacidades** Evolucionan unas sin estar conectadas con las otras.



Analizamos la aparición de **expresiones verbales** bastante adecuadas en determinados momentos y contextos en estos niños a partir del símil de la construcción de una casa

- Algunos niños con TEA empiezan a decir alguna palabra e incluso frases, en determinados momentos pero de una manera poco regular y sin que sepamos muy bien por qué hablan en esa situación y no en otras
- Es frecuente que se pida a estos niños que vuelvan a hablar tal como lo han hecho en esas ocasiones pero no lo hacen, generando frustración e incompreensión en su entorno

**el nivel de construcción al que se ha llegado en la casa no es estable. Es decir, el nivel del lenguaje comprensivo y expresivo varía según el momento en que se encuentra el niño, la situación contextual y los apoyos que está recibiendo de los adultos.**

- En los niños pequeños que padecen TEA y a los que les está costando acceder al lenguaje verbal vemos este tipo de funcionamiento variable



La ayuda que podemos ofrecer a los niños con TEA que no están desarrollando el lenguaje creo que se puede explicar desde dos grupos de ideas:





# Ayudas generales al desarrollo

- En primer lugar, cualquier **ayuda al desarrollo de las capacidades** que hemos citado será trabajar para el lenguaje. **(Construir las estructuras que sustentarán la el lenguaje)**
- En segundo lugar la capacidad de los cuidadores de **entender y satisfacer las necesidades del niño, Recibir el malestar del niño y transformarlo** de manera que sea más tolerable y pueda integrar esas experiencias y utilizarlas para pensar. **(Construir confianza y capacidad de organizar e integrar la experiencia)**
- En tercer lugar, ayudará a la adquisición del lenguaje **crear experiencias lúdicas** en las que lo importante es la comunicación en sí. **(Construir experiencia comunicativa y dialógica)**
- En cuarto lugar **poner palabras (u otro tipo de significantes) a las experiencias y vivencias** del niño. **(Construir el léxico para describir el mundo y los estados mentales)**
- En quinto lugar **construir un entorno facilitador, predecible, estructurado pero flexible,**




## **Ayudas para las situaciones concretas en las que queremos **animar** la aparición del lenguaje.**

- **Análisis y comprensión del momento en el que está el niño.** Situación de las **capacidades y estado mental del niño** en ese momento concreto
- **Análisis y comprensión del contexto** en el que se espera que el niño se comunique. Contexto más o menos facilitador. **Con qué recursos cuenta el entorno del niño para ayudar en cada capacidad.**
- **Apoyos ajustados al resultado de estos análisis.**  
**Vervalización. Ayudas a la comunicación. Lenguajes Aumentativos y Alternativos**



# Algunos consejos

- Ofrecer suficientes situaciones en el que el niño está”  
“**expuesto al lenguaje**”
- Ofrecer suficientes situaciones de **diálogo**
- Usar **ayudas a la comunicación** (aunque no sean estructuradas. Por ej. Horarios, calendarios e imágenes estables que reflejen experiencias vividas por el niño)
- Recordar que la **comprensión** va antes que la expresión. Antes de pedir a un niño que hable hay que mostrarle el lenguaje, como se usa, que significa y que sea atractivo
- No basar las ayudas a la comunicación solo en que el niño pida. Es importante que **hable** para **compartir** y le hemos de dar ejemplos de ello. (protoimperativos y protodeclarativos)

- 
- Lo que podamos entender a partir de ese análisis nos guiará en la relación cotidiana y en el tratamiento, pero **dejando libertad de acción** a las personas que cuidan al niño y a sus terapeutas para **evaluar "in situ" el momento en que está el niño y las ayudas que necesita**. Las respuestas de los cuidadores en la situación relacional concreta, conviene que partan de la **comprensión intuitiva** de lo que está pasando (en la línea de la idea del "conocimiento intuitivo" que utilizan las madres según D. Stern)



## Viñeta clínica:

**Juan** 2a 6m

**Sin apoyos**

- *"...la educadora dice que ahora irán al patio. Le propone a Juan darle la mano y él lo acepta y se la da. Van hacia las escaleras y Juan se suelta de la mano de la educadora y hace un aleteo con los brazos arriba y abajo (no se si de inquietud). La educadora lo vuelve a coger de la mano y Juan se coge un poco en los barrotes con la otra mano para ir bajando las escaleras. Lo hace sin mucho control, como dejándose ir totalmente, arrastrando los pies sin seguridad ni fuerza".*



## Análisis del material clínico

- Se ve a Juan muy **aislado**. **Rechaza** las ofertas de relación
- La educadora expresa su sentimiento de estar “maltratando” al niño, de no entenderle y de no poder atenderle adecuadamente.
- **Juan acepta** fácilmente la mano que le da la educadora al bajar al patio
- Aleteo con los brazos que parecía indicar una **emoción**

**Nos preguntamos por qué pasaba esto, qué esperaba encontrar Juan en el patio**



## Pensamos con la maestra

cómo podríamos **aprovechar ese momento** en el que Juan parecía **más confiado**, más **en relación**, **emocionado** porque preveía algo que le interesaba y **anticipando** lo que iba a pasar, por lo tanto, con una cierta capacidad de **recordar** la experiencia de otros días



Viñeta clínica (después del trabajo de análisis y coordinación):

**Juan** 2a 6m

**Con apoyos.**

*"...en el momento de bajar al patio, cuando la educadora le da la mano, Juan vuelve a aletear con una expresión de cierta excitación. La educadora se agacha poniéndose a su nivel y le dice que esta contentó porque irán al tobogán que tanto le gusta, le enseña un dibujo del tobogán que había hecho con él (...o más bien en su presencia) y hace el gesto con las manos de deslizarse por el tobogán mientras lo va diciendo con viveza. Juan deja de aletear, mira un momento a la educadora, sonrío y dice algo como "aaaa", como si imitase la expresión de la educadora. Luego bajan de la mano". (No vuelve a aparecer la descripción de "...dejarse ir sin seguridad ni fuerza")*






La respuesta de **Juan** ha cambiado

- Hay algo que le **interesa**
- Parece que ha podido percibir que **su educadora le está entendiendo**
- Ella pone **convicción y viveza musical** a su expresión verbal y la acompaña con **gestos** y con **imágenes** que ha intentado **construir con él**.

La comprensión que entre todos hemos adquirido de lo que le pasa a Juan y las ayudas que la educadora pone en marcha, permiten que Juan inicie un conato de expresión verbal.



De esta manera se ha aprovechado la situación favorable en la que los pilares están más contruidos y, añadiendo los otros necesarios, Juan llega a alguna **expresión vocal comunicativa**.

Estamos ayudando a la

- **simbolización**,
- a la **relación**,
- a la **confianza**
- y al **interés**.

De esta **experiencia compartida surge la imitación** y una forma expresiva también compartida, que será un punto de partida para un primer **código restringido** entre Juan y sus cuidadores.



Si vamos **consiguiendo entender a Juan**, la educadora se sentirá:

- **más segura**
- le será más fácil **tolerar el fracaso**, que en muchas otras ocasiones será **inevitable**
- **trabajando en equipo**, sentirá que no está sola ante un niño que le provoca **sentimientos** tan **difíciles** como los que nos había expresado. Sentimientos que, por otro lado, son **habituales** y nos son de sobras conocidos



# Sistema de Análisis y Apoyos

- Implica un trabajo en equipo que **involucra a padres, maestras y terapeutas**
- No es una tarea exclusiva del especialista del lenguaje (logopeda), si no de todas las personas que conviven con el niño y de los profesionales que les ayudamos
- Ha de ser una **atención integral** que tenga en cuenta todas las necesidades del niño y aproveche todas sus capacidades
- No ha de ocurrir sólo en la sesión de tratamiento si no que aprovecha y estimula, en la medida de lo posible, **cualquier situación de la vida cotidiana**
- También requiere **interdisciplinariedad** y **transdisciplinariedad** ya que hemos de coordinarnos y cooperar pero a la vez todos hemos de saber algo de cómo ayudarle en el lenguaje



## Dudas que pueden surgir de este ejemplo

- **Juan podría no haber respondido** y la maestra hubiese vuelto a desanimarse y a pensar que no lo estaba haciendo bien. Podría ocurrir que la maestra tuviese demasiado trabajo con los otros niños y poco tiempo para atender a Juan o poco interés en hacerlo porque pensase que la guardería no era el lugar adecuado para este niño
- No sólo podemos basar nuestra ayuda en que el niño nos muestre lo que le interesa porque **sus intereses pueden ser muy restringidos y probablemente repetitivos**. A veces tendremos que ser **más activos** y, poco a poco, ofrecerle juegos, actividades y experiencias que vayan despertando su interés, intentando **que no se convierta en un bombardeo de estímulos**. Nuestras **propuestas** de actividad, cuando sea necesarias, han de estar **ligadas a la relación** que se ha creado y **a lo que sabemos del niño**.
- No siempre podemos entrar tan directamente en relación porque no lo van a vivir bien. Hemos de **intentar encontrar otras estrategias** para articular y ofrecer nuestra ayuda **respetando** el momento en el que está en niño.



## Viñeta clínica:

**Pedro 4a 3m**

**Otra forma de ayudar**

- Pedro es un niño que diagnosticamos de Autismo y que llegó al CDIAP y al programa AGIRA con dos años y medio aproximadamente. Inicialmente nos dio la impresión de una gravedad alta aunque mantenía una cierta relación con su madre de la que intentaba no separarse. No miraba, no se comunicaba, no respondía, parecía no interesarse por su entorno y podía entrar en situaciones de malestar sin que se pudiese entender muy bien qué le pasaba. No le interesaban los niños, aunque a su hermano lo toleraba y no lo ignoraba tanto. A los padres les costó aceptar el diagnóstico pero fueron siempre colaboradores. También lo fue la escuela con la que hubo una relación de cooperación con nosotros y bastante buena con la familia. En la sesión que veremos tiene cuatro años y tres meses. Hace alrededor de medio año que se inició una mejora significativa. Estaba empezando a hablar, a estar más interesado en la relación con su familia y con las personas más cercanas. Tenía más ganas de explorar y de jugar. También había empezado a dibujar.



Viñeta clínica:

**Pedro** 4a 3m

## Otra forma de ayudar

Al cabo de un poco de entrar al despacho, mientras Pedro va mirando los juguetes sin decidirse con cual quedarse *"...La madre le dice que está muy callado (en casa está empezando a decir alguna palabra, en la escuela no dice nada y en la sesión, de vez en cuando).*


*La madre le insiste para que me diga qué juguete quiere. Él no la mira pero parece disponerse a decir algo. Me mira "intensamente" y empieza a hacer un sonido con los labios cerrados (mmmmm) y luego los abre (vocálico) y enseguida se tapa los ojos y gira la cabeza, luego me vuelve a mirar, como con vergüenza."*



Le sigue costando decidirse y le ayudamos ofreciéndole unos puzzles que estaba mirando...

*"...Estos puzzles ya los había hecho alguna vez sin ningún interés aparente. Son cuatro puzzles diferentes de cuatro figuras de animales (perro, tortuga, pez y gallina). La madre le muestra los dibujos en la tapa de la caja y le pide que los señale a la vez que ella los va nombrando. Luego se los va separando y agrupando. Juan no dice nada ni señala, pero parece ahora muy interesado en montarlos, juntar las piezas y tener todas las de cada animal. Le preguntamos cuál quiere hacer y la madre le vuelve a mostrar que puede señalarlo, pero él no lo hace y estira la manga de la madre para que le acabe de separar las piezas de cada animal. Los va haciendo muy concentrado y se enfada y protesta cuando se encuentra con dificultades. En alguna ocasión incluso se levanta y se va a la puerta del despacho, pero luego viene él sólo (en otras ocasiones se quería marchar de la sesión) y lo intenta otra vez. Vuelve a hacerlo con mucho interés, ...casi con ansiedad.*






*En todo este proceso no mira casi nunca a la madre y cuando quiere que le ayude, le estira de la manga o le coge la mano y se la pone encima del puzzle. Cuando vuelve a tener dificultades lo deshace y se queja. Pero conforme va viendo que sale la figura, se va concentrando cada vez más. Si algo no le sale coge la mano de la madre sin mirarla para que le ayude. Las manos y los ojos están todo el rato puestos en el rompecabezas.*


*Cuando lo acaba, la madre le aplaude y Juan la mira, sonrío y aplaude como ella. Enseguida quiere volverlo a hacer. Lo hace varias veces (el de la tortuga). Las siguientes veces ya no la imita. Parece interesado en aprender a hacerlo. Después de hacerlo varias veces parece relajarse y vuelve a mirar a la madre y espontáneamente sonrío y aplaude mientras la mira.*


*Esta secuencia se va repitiendo con los cuatro puzzles.*

*Los vuelve a montar un par de veces más pero ya sin ansiedad.*


*Tranquilo, va mirando a la madre sonriente y aplaude al acabar cada vez. Los cuatro puzzles quedan hechos encima de la mesa y él los mira y mira a la madre. Entonces los va señalando uno a uno y los nombra: "ouga, peo, Gaina, pe". Mira a su madre y luego a mí."*

- 
- En este fragmento podemos ver como nuestros intentos iniciales de que Pedro denomine o de que señale son infructuosos
  - En ese momento no puede expresarse, no puede mirar a su madre y mostrarle lo que quiere. Parece que no tolerará esperar y no puede pedir.
  - Nosotros tenemos que darle tiempo, no ser exigentes y seguir a su lado, disponibles, receptivos e interesados. Y no retirarnos al fallar las primeras ayudas
  - La tarea que está haciendo es algo que hoy le interesa y no es muy difícil de realizar. Son imágenes sencillas y atractivas. Las imágenes le ayudan a evocar las palabras para hablar y le facilitan la denominación. Cuando lo consigue se calma y puede sonreír, mirarnos e imitar los aplausos de la madre. Al final, puede hablar.

- 
- Creo que se puede ver como en este caso **los pilares se han ido montando y en el momento apropiado surge la expresión**. La función de estas pocas palabras no parece que sea pedir sino más bien **compartir**. Cuando necesitaba pedir no ha podido hablar
  - Esto es importante porque muchos sistemas de ayudas al desarrollo del lenguaje en estos niños se basan en hacer que el niño pida y **pedir para un niño con TEA suele ser muy difícil**



Si comparamos este ejemplo con el anterior nuestra **actitud** es diferente. En este segundo ejemplo estamos más expectantes **observando**, **acompañándole y ofreciéndole pequeñas ayudas cuando las puede recibir**. Nosotros le ayudamos a construir los pilares de la casa. Pero él también está colaborando. Está poniendo muchos de los ladrillos necesarios para sustentar la expresión que se da al final, cuando nombra los animales del rompecabezas.


- 
- Estas mejoras en el lenguaje de **Pedro**, que podemos observar en esta sesión, responden en parte a sus **propias capacidades** y a un **proceso de ayudas de su familia, maestras y terapeutas**. Pedro ha ganado **confianza** al sentirse más entendido y al poder ir aprendiendo. **Ha podido aprovechar la experiencia** que su entorno le ofrece y la ha podido integrar mínimamente.
  - La **representación de esas experiencias** serán los contenidos del lenguaje. Será la **semántica**. La **mejora en la relación le animará a expresarse** y a **imitar** las palabras que su entorno le ofrece. Serán la **forma** y la **funcionalidad** del lenguaje. En este caso pudo decir "*perro, tortuga, pez, gallina*".



# Sistema de Análisis y Apoyos

Si queremos ayudar al niño con TEA a entender y a expresarse hemos de pensar en **construir apoyos** en aquellos puntos en los que le cuesta más y en **aprovechar aquellos aspectos en los que el niño muestra más capacidades**.

Además, hemos de tener en cuenta cómo está el niño en ese momento. Y esto pienso que sólo se consigue a partir de la **relación estrecha** que se establece con el niño, del **conocimiento** que tenemos de él y del **trabajo en equipo** de padres, maestros y terapeutas.



El "**sistema de análisis y apoyos**" para ayudar a la adquisición del lenguaje en niños con TEA o riesgo de TEA, pretende ser una propuesta **activa y respetuosa** con el niño como **persona**, con los requisitos del **desarrollo del lenguaje**, con sus **capacidades** y con las **limitaciones** que supone su trastorno



**Gracias por vuestra  
atención**

**RAFAEL VILLANUEVA**