

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA
CENTRADA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES
SOCIO-COMUNICATIVAS EN UN NIÑO CON TEA DE 4
AÑOS Y MEDIO**

Trabajo Fin de Grado de Logopedia
Lucía Díaz Segura

Tutorizado por Víctor Manuel Acosta Rodríguez

Curso Académico 2019-20

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por presentar deficiencias en las áreas de comunicación e interacción social y un repertorio de conductas, intereses y actividades restringidos y repetitivos. En este trabajo se elabora una propuesta de intervención temprana centrada en el desarrollo y la mejora de habilidades sociales y comunicativas de un niño de 4 años y medio pendiente de un diagnóstico definitivo de TEA, optando por una intervención inspirada en métodos conductuales y evolutivos. Finalmente, para comprobar si la intervención es efectiva y adecuada para las necesidades del niño, se propone una evaluación del programa durante todo el proceso para adaptarlo y modificarlo siempre que sea necesario.

Palabras clave: comunicación, interacción social, intervención temprana, habilidades comunicativas, habilidades sociales, Trastorno del Espectro Autista.

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is defined as a neurodevelopmental disorder characterized by presenting deficiencies in communication and social interaction areas and a repertoire of restricted and repetitive behaviors, interests and activities. In this project, an early intervention proposal is elaborated focused on the development and improvement of social and communication skills of a 4 and a half year old child pending a definitive diagnosis of ASD, opting for an intervention inspired by behavioral and evolutionary methods. Finally, to check if the intervention is effective and adequate for the child's needs, an evaluation of the program is proposed throughout the process to adapt and modify it whenever necessary.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder, communication, communicative skills, early Intervention, social interaction, social skills.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se encuentra recogido en la última edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, el DSM-V, como un Trastorno del Neurodesarrollo que se caracteriza, principalmente, por presentar déficits persistentes en la comunicación e interacción social, así como patrones de conducta, intereses o actividades restrictivos y repetitivos. Dichas características normalmente se presentan durante el desarrollo temprano limitando el funcionamiento cotidiano del niño, aunque en algunas ocasiones no se manifiestan claramente hasta que sus capacidades se ven limitadas para las demandas sociales, e incluso pueden llegar a pasar desapercibidos gracias a estrategias aprendidas durante su desarrollo (5th ed.; *DSM-5 American Psychiatric Association*, 2013).

La prevalencia del TEA varía entre los distintos estudios, pero en la actualidad se reconoce alrededor del 1%-1,5% (Barthélémy, Fuentes, Howlin, & van der Gaag, 2019), aunque existe un menor porcentaje de diagnósticos en los adultos (Calvo, Carreres, Escorsell, & Hervàs, 2019). Según la OMS (2019), la prevalencia mundial está en aumento, y se estima que 1 de cada 160 niños tiene TEA, aunque en algunos estudios se han llegado a registrar cifras mayores.

Hernández et al (2005) indican que el TEA aparece tras un aparente periodo de normalidad, antes de los 3 años. El diagnóstico no se realiza generalmente hasta los 3-4 años de edad, aunque algunos padres muestran preocupación alrededor de los 18-24 meses (Zwaigenbaum et al., 2015). Para abordar el TEA de la mejor manera posible es fundamental una detección precoz, ya que permite realizar una intervención temprana específica y obtener un mejor pronóstico (Zwaigenbaum et al., 2015; Hervàs, Balmaña, & Salgado, 2017). Identificar tempranamente un TEA conlleva, en primer lugar, conocer lo que se entiende por desarrollo normal, y, en segundo lugar, tener en cuenta ciertas señales de alerta que se pueden presentar a lo largo del desarrollo del niño. Con cada etapa del desarrollo se relacionan un conjunto de señales características, aunque puedan presentarse signos de etapas anteriores a cualquier edad. Estas señales van a indicar que se debe realizar una evaluación especializada (Aguilera et al., 2016).

En el proyecto *FirstWords* de la Universidad de Florida (2015) se recoge los llamados “Red Flag” o indicadores tempranos que pueden ayudar en la detección de niños con riesgo de TEA y que necesiten una evaluación:

Comunicación social

- *Uso limitado de gestos, como dar, mostrar, saludar agitando la mano, aplaudir, señalar o asentir con la cabeza.*
- *Retraso en el habla o falta de balbuceo o conversación social.*
- *Emisión de sonidos extraños o uso de un tono de voz fuera de lo común.*
- *Dificultad para usar al mismo tiempo gestos, contacto visual y sonidos o palabras.*
- *Imitación de otras personas o juegos simbólicos limitados o nulos.*
- *Interrupción en el uso de palabras que solía decir.*
- *Uso de la mano de otra persona como herramienta (por ejemplo, poner la mano del padre sobre un frasco para que lo abra).*

Interacción social

- *No mira directamente a las personas o es difícil hacer que lo mire a usted.*
- *No tiene expresiones cálidas o de alegría.*
- *No responde cuando alguien lo llama por su nombre.*
- *No le llama la atención hacia las cosas ni le muestra objetos que le interesen.*
- *No comparte intereses ni disfrute con otras personas.*

Conductas repetitivas e intereses marcados por cosas específicas

- *Mueve las manos, los dedos o todo el cuerpo en formas inusuales.*
- *Crea rituales, como alinear objetos o repetir palabras, acciones o comportamientos una y otra vez.*
- *Concentra mucho la atención en tipos de objetos inusuales, como cucharas de madera, piedras, respiraderos o topes de puertas, o tiene mucho apego hacia ellos.*
- *Tiene un interés excesivo en objetos, acciones o actividades específicos, lo que interfiere con su interacción social.*

- *Tiene intereses sensoriales fuera de lo común, como oler objetos o mirar con el rabillo del ojo.*
- *Tiene reacciones exageradas o parcas hacia ciertos sonidos, texturas u otros estímulos sensoriales.*

En relación a la intervención, como ya se mencionó anteriormente, debe ser lo más temprana posible tras una evaluación específica de las dificultades y capacidades del niño. Se aconseja una intervención temprana incluso antes de un diagnóstico definitivo, centrándose en los síntomas que se observan en el desarrollo del niño (Millá & Mulas, 2009), ya que hay más probabilidades de obtener un mejor pronóstico a largo plazo. Dicha intervención debe ser individualizada porque existe una gran heterogeneidad en los TEA, y no debemos olvidar que cada persona es única y que, por este motivo, debemos ajustarnos a las capacidades, dificultades e intereses de cada niño para realizar una intervención eficaz. Según Hervás et al (2017), en edades tempranas la intervención debe incorporar rutinas sociales y partir de los intereses y motivaciones del usuario, con el fin de estimular las áreas con más afectación en el TEA. Estas serían la imitación, la comunicación y el lenguaje, la iniciación y motivación social y el desarrollo de diferentes habilidades motoras, cognitivas y de juego mediante la interacción con un adulto, que debe ofrecer oportunidades de interacción social donde el niño sea quien inicie de manera espontánea.

Barthélémy et al (2019) realizaron un documento en el cual recoge información actualizada sobre el TEA, y en lo referido a la intervención, creen necesario una mayor investigación sobre la eficacia a largo plazo de los tratamientos. Existen multitud de modelos de intervención con diferentes enfoques, pero algunos carecen de una suficiente evidencia científica en la que basar sus procedimientos. En el documento recién citado, se comenta que “Hasta la fecha, los programas que integran un enfoque conductual, aquellos diseñados para mejorar la interacción paternofamiliar, y los que hacen hincapié en el desarrollo de habilidades sociocomunicativas parecen tener la evidencia más sólida (al menos a corto plazo)” (p. 19). Además, Fuentes et al (2006) en su *Guía de buena práctica para el tratamiento de los TEA* comparten cuatro principios fundamentales que deben tener las intervenciones para que sean efectivas: la

individualización, la estructura, la intensidad y generalización, y la participación familiar.

Hervás et al (2017) coinciden en la importancia de la estructuración en la intervención con niños pequeños considerándola imprescindible, junto a que sea predecible, ya que facilita la comprensión con la utilización de apoyos visuales y recompensas. Un ejemplo de modelo de intervención ampliamente conocido por utilizar la enseñanza estructurada es el método TEACCH, mediante el cual se trabaja las habilidades comunicativas, cognitivas, perceptivas, de imitación y motrices, modificando y organizando el ambiente de manera visual y estructurada para facilitar el aprendizaje de los niños con TEA. Es un modelo integral, al igual que el Análisis Aplicado de Conducta (ABA), siendo ambos los más empleados habitualmente (Sanz, Fernández, Pastor, & Tárraga, 2018). Los modelos de tratamiento integral (MTI) se implementan durante periodos prolongados con el fin de lograr un mayor impacto en el desarrollo del niño (Odom, Boyd, Hall, & Hume, 2010). Estos autores también mencionan las intervenciones centradas en aspectos específicos y que, al contrario que los MTI, se llevan a cabo en un periodo más limitado.

Los programas sistemáticos y estructurados de atención temprana han demostrado ser los más eficaces para asegurar un mejor pronóstico de los niños con TEA desde edades tempranas, porque se ha registrado que la mayoría responden de manera favorable a la intervención adquiriendo diversas competencias que ayudan en la mejora de su adaptación y conducta (Millá & Mulas, 2009; Fuentes et al., 2006).

En relación con la participación familiar, según Millá y Mulas (2009), los profesionales deben ofrecerles atención, apoyo y estrategias para ampliar sus conocimientos, mejorar en la interacción con el niño y, en definitiva, mejorar su calidad de vida.

Por otro lado, en cuanto a la comunicación, la intervención centrada en el desarrollo socio-comunicativo de los niños con TEA es primordial. Según algunos autores, en los programas de intervención se debe priorizar el desarrollo de habilidades comunicativas espontáneas y funcionales, al igual que contar con la participación de los padres para la elaboración de los objetivos a alcanzar

(Rogers & Vismara, 2008; Lord & Bishop, 2010). La incomunicación es, posiblemente, lo más “incapacitante” que le puede ocurrir a cualquier persona, y por ese motivo considero que es de primera necesidad la comunicación para un niño con TEA. Asimismo, para poder comunicar, primero debe existir interés y motivación para hacerlo. Álvarez et al (2018), en el Manual didáctico para la intervención en atención temprana en TEA, consideran que intervenir en la comunicación significa intervenir al mismo tiempo en aspectos sociales y cognitivos, ya que están íntimamente relacionados, y los niños y niñas con TEA presentan alteraciones en todos estos aspectos. Además, también plantean que hay que desarrollar en los niños interés y motivación para compartir situaciones y acciones conjuntas para poder intervenir en comunicación. Por ello, Monfort (2004) orienta sobre cómo trabajar la atención conjunta. En primer lugar, recomienda que la dinámica sea atendiendo a los intereses del niño, intentando entrar en su actividad con tranquilidad con pequeñas variaciones para captar su atención. Después de esto, recomienda controlar contingencias (entorno estable, tranquilo y que ayude al niño a predecir lo que va a ocurrir, sacar solo un material cada vez, e interactuar de manera muy pausada y remarcando nuestras acciones significativas) y por último colocarse frente al niño para fomentar el contacto ocular y la atención conjunta.

Belinchón, Rivière e Igoa (1992) comparten que, en general, existen dos tipos de perfiles de niños y niñas con TEA: los que no tienen adquirido el lenguaje y los que presentan los aspectos formales de este (fonológicos y sintácticos), pero no el funcional (pragmático). Hervás et al (2017) comentan que es aconsejable con los niños que presentan poca capacidad comunicativa la utilización de métodos alternativos de comunicación cuando el momento sea el adecuado. La investigación de Fortea, Escandell, Castro y Martos (2015) concluye que “la atención temprana y el uso de SAAC con apoyos visuales favorecen el desarrollo del lenguaje oral en niños con TEA en los primeros años de vida” (p. 31), por lo que se puede decir que el uso de los SAAC ayuda en el desarrollo del lenguaje oral, en mayor o menor medida, y es importante iniciarles, por tanto, en el uso de sistemas aumentativos o alternativos para que cuenten con una vía por la que poder comunicar y comprender el mundo.

Justificación de la propuesta de intervención y del tipo de programa

Como ya comenté anteriormente, no hay peor barrera que no poder comunicarse, y es un aspecto primordial que se debe trabajar en todo programa de intervención, por lo tanto, en el presente trabajo se realiza una propuesta de intervención logopédica para un niño de 4 años y medio pendiente de un diagnóstico de TEA, con el fin de mejorar sus habilidades socio-comunicativas, así como su bienestar y calidad de vida. Esta propuesta surge al conocer al usuario y las dificultades que puede tener un niño o niña con TEA en el presente y en su futuro, por lo que considero importante intervenir tempranamente.

La intención con este programa es ofrecer a este niño el aprendizaje de habilidades, creando interés por comunicarse, mejorando su comprensión, trabajando en la atención conjunta y contacto visual, y el lenguaje, con ayuda de apoyos visuales. Se realizará de manera estructurada, ya que, como mencioné anteriormente, favorece el aprendizaje en niños con TEA. Asimismo, se optará por una intervención inspirada en métodos conductuales y evolutivos.

Objetivos

El objetivo principal del programa de intervención será favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales del usuario, así como aumentar su vocabulario expresivo y comprensivo.

Como objetivos específicos que se esperan conseguir en el usuario, se plantean los siguientes:

1. Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
2. Pedir de manera intencional con vocalizaciones.
3. Consolidar la elección entre dos objetos que se le ofrecen.
4. Consolidar la imitación de gestos sencillos con el cuerpo o con algún objeto.
5. Responder a órdenes generales: ven, dame, toma, mira, en situación estructurada o de juego.
6. Comprender pictogramas básicos para aumentar su comunicación.
7. Responder al oír “hola”, “adiós” con la mano o con vocalización.
8. Aumentar el juego simbólico.

9. Inhibir conductas impulsivas ante orden “no”, “para”.
10. Trabajar la causa-efecto mediante el juego.
11. Ampliar el vocabulario comprensivo mediante actividades interactivas.
12. Ampliar el vocabulario expresivo mediante actividades interactivas.
13. Comprender conceptos básicos con objetos ya aprendidos (objeto + grande, objeto + pequeño...).
14. Realizar con aproximación frases de dos palabras (“dame coche”, “coche rojo”).

METODOLOGÍA

Participantes

La propuesta de intervención elaborada en el presente trabajo va dirigida a un niño de 4 años y medio pendiente de la confirmación diagnóstica de TEA, centrándonos en las necesidades que presenta en el plano socio-comunicativo.

Para recoger y analizar las características y necesidades del usuario se realizó un registro observacional (anexo 1) durante las prácticas de Logopedia en el centro al que acude, además de consultar todos los datos pertinentes para conocer el caso en profundidad, contando con la propia logopeda, la comunicación con el colegio y con la madre.

Acude a logopedia cuatro días a la semana en sesiones de media hora, y en el colegio se encuentra en 3º de infantil con adaptación curricular, cuenta con una profesora de PT cinco horas al día y con un auxiliar educativo que le han asignado recientemente para que le acompañe todas las horas.

Además de la información recogida en la hoja de registro anteriormente mencionada, es importante comentar otros aspectos que han compartido:

Su comprensión la definen como escasa, ya que está comenzando a comprender órdenes simples, aquellas que han sido muy trabajadas y ya son muy frecuentes para él. Por estos problemas en comprensión, actualmente, la logopeda y la maestra de PT están intentando de manera coordinada introducir poco a poco pictogramas muy sencillos en consulta y en el colegio, valorando la posibilidad de un SAAC. Su comunicación comenzó hace poco, y la forma de comunicarse sobre todo es mediante el señalado y el uso instrumental del adulto,

presentando también momentos de imitación y de atención conjunta de manera más inconsistente.

Instrumentos y materiales

En primer lugar, se utilizó una hoja de registro observacional que se encuentra organizada por áreas (Comunicación receptiva, comunicación expresiva, social y cognitiva) y plasma aquellos aspectos que el niño ha conseguido, los que están en proceso y los que aún no ha adquirido, así como las observaciones pertinentes en cada caso para una mayor comprensión. Con este registro determinamos las necesidades y las fortalezas del niño para dar paso a la elaboración e implementación de un programa de intervención adaptado a sus características individuales. Se utilizará nuevamente tras la intervención para comprobar si el usuario ha alcanzado los objetivos del programa.

Por otro lado, durante las intervenciones se ha optado por material interactivo para favorecer en todo momento el desarrollo de habilidades mediante situaciones de interacción.

Desarrollo del programa de intervención

La propuesta de intervención planteada se desarrolla tras realizar la recogida de información y descripción de la situación actual del niño, y definir los objetivos que se ajustan a sus necesidades. Se pretende realizar un programa para fomentar el desarrollo y mejora de habilidades comunicativas y sociales, que sea dinámico y estructurado para favorecer el aprendizaje del usuario y con una interacción logopeda – niño para fomentar la interacción y la atención, ya que es imprescindible trabajar estos aspectos. Se tendrán en cuenta no solo sus debilidades, sino también sus fortalezas e intereses para partir de aquello que conoce o que le gusta. Asimismo, también será necesario incluir en la intervención una base sobre conducta por la cantidad de conductas inapropiadas que presenta, con el fin de que vaya disminuyendo a medida que desarrolle habilidades comunicativas.

El programa de intervención constará de aproximadamente 16 sesiones. Los días que se llevará a cabo serán los lunes, martes, jueves y viernes a las

14.30, en su horario de Logopedia, con una duración aproximada de 20-25 minutos.

Los **objetivos** se plantean semanalmente, distribuidos en un total de cuatro semanas. Los 9 primeros objetivos específicos de este programa se trabajarán en todas las semanas, ya que se requiere hacer mayor hincapié y potenciar el aprendizaje de estas habilidades durante toda la intervención. Por este motivo, en la primera semana nos centraremos únicamente en estos objetivos, con la intención de conseguir conectar con el niño y tener momentos de atención conjunta, mantenimiento de mirada y juegos compartidos, que seguiremos potenciando en las semanas siguientes junto al resto de los objetivos del programa.

Asimismo, es importante trabajar desde el inicio la comprensión de pictogramas básicos, aprovechando, por ejemplo, los momentos de anticipación donde asocia el pictograma que le enseñamos con la actividad que vamos a desarrollar. Trabajar también la respuesta al oír “hola” y “adiós” con la mano o con vocalización cada día al vernos y al despedirnos, con la intención de que lo comprenda y sea parte de la rutina, ya que es un aspecto que estaba siendo trabajado de antes y aún no lo realiza de manera espontánea.

No obstante, no se puede olvidar la intervención en las conductas inapropiadas, ya que son impredecibles y se pueden dar en cualquiera de las sesiones. Para ello, además de técnicas de modificación de conducta, se contará con dos carteles pegados en la pared de conductas apropiadas/inapropiadas con pictogramas de ARASAAC, a los que se acudirá siempre que sea necesario para que comprenda qué se debe hacer y qué no (anexo 2).

Como se puede observar, son objetivos que se pueden trabajar de manera global con todas las actividades que se planteen, ya que son habilidades sociales básicas en su mayoría, necesarias para conseguir el resto de los objetivos.

Los **contenidos** de este programa de intervención, por lo tanto, son los siguientes:

- Habilidades comunicativas: se busca potenciar la intención y la funcionalidad.

- Habilidades sociales: el interés hacia las situaciones sociales, partiendo del juego y de interacción lúdica. Se busca el aumento de la capacidad de atención, la atención conjunta y un contacto ocular funcional.
- Conducta: percibiendo la aparición de conductas inapropiadas como una falta de habilidades, se busca que, con la estructuración de la intervención, los apoyos visuales, el trabajo en las habilidades y el refuerzo consiga disminuir estas conductas.

En cuanto a la **organización de las sesiones** del programa, no debe olvidarse la importancia en estos casos de realizar una enseñanza estructurada para ayudarles a entender lo que va a ocurrir. Se anticipará al usuario en cada inicio de sesión las actividades que se van a realizar, con imágenes y pictogramas. Al entrar en sesión, tendremos pegadas en un panel con velcro las tarjetas que hacen referencia a cada actividad, además de los pictogramas “hola” y “adiós” para ir trabajándolos al inicio y al finalizar. Cada vez que se termine una actividad, señalaremos la tarjeta que la representa diciendo, por ejemplo, “legos se acabó”, y señalando la siguiente “ahora coches”, para que comprenda lo que hacemos y cuándo termina una situación y comienza otra.

Es importante que durante la intervención el juego se convierta en un medio de aprendizaje, manteniendo al niño motivado e implicado en la interacción social. Se utilizará el refuerzo positivo cuando muestre intentos comunicativos y sociales, y cuando realice una actividad nueva para aumentar su motivación. Para ello, hay que tener en cuenta qué objetos y/o acciones son reforzadores para el niño. En su caso, el mayor reforzador son las pompas de jabón. Se utilizarán en algunas sesiones por la gran motivación que le crea, y se puede aprovechar para buscar la atención conjunta y trabajar las peticiones y miradas funcionales a través de ellas. Otro reforzador, en este caso afectivo, es chocar las manos junto a palabras reforzantes como “¡muy bien, Y! ¡choca!”, a lo que suele responder con una sonrisa o miradas breves. Otras actividades de su agrado y que le ayudan a autorregularse y divertirse son, por ejemplo, jugar con los legos, pintar sobre un papel o pintar con rotuladores sobre una pizarra con luz alrededor. Estas actividades se utilizarán para provocar momentos compartidos, trabajar la tolerancia a los cambios, por ejemplo, entrando en su

juego con los legos, para trabajar las esperas, las peticiones (pedir o elegir entre dos colores), etcétera. Es primordial tener en cuenta sus intereses, como ya se comentó anteriormente, sobre todo porque con esta intervención se busca potenciar la intención y las interacciones comunicativas y sociales, y si trabajamos los objetivos con actividades y objetos que le motivan, resultará más fácil mantener al niño implicado para alcanzarlos.

Asimismo, en algunas ocasiones, hay que adaptar las exigencias si el niño está más cansado de lo normal o no muestra interés por la actividad, ya que su reacción por falta de habilidades comunicativas para rechazar podría ser, por ejemplo, con enfados, llamadas de atención o tirando cosas. Esto quiere decir que no siempre vamos a poder realizar todas las actividades pensadas para una sesión. En estos casos, puede haber varias opciones. Podemos quitar el objeto y cambiar de actividad, utilizar técnicas de modificación de conducta o dejar que se regule y cuando vuelva a estar calmado mostrarle, por ejemplo, que “primero puzle, luego jugar pompas” con apoyo visual, y reducir el trabajo que tiene que hacer para conseguir jugar (siguiendo el ejemplo, que deba colocar menos piezas).

El lenguaje utilizado por parte de la logopeda también debe adaptarse, utilizando frases e instrucciones sencillas, además de utilizar ayudas visuales como imágenes/pictogramas, objetos o gestos que favorezcan la comprensión del usuario. Para los apoyos visuales se utilizarán fotografías y pictogramas sencillos adaptados a su edad y comprensión.

El **espacio** donde se realizan las sesiones debe estar libre de distracciones para evitar que se estimule o entretenga con otros objetos, presentándole únicamente la actividad que toca en ese momento, guardándola antes de pasar a la siguiente. En las actividades que se encuentran descritas en el anexo 2, se podrá encontrar el pictograma que se utilizará para representar cada una de ellas en la anticipación al inicio de las sesiones. La fuente de todos los símbolos pictográficos es el portal de ARASAAC.

El ritmo de la intervención lo marcará el aprendizaje y la motivación del niño, ya que no siempre se encontrará receptivo para cualquier actividad, por lo que podría ser necesario dedicar más tiempo del esperado a algún aspecto

concreto o modificar el orden de las actividades durante la semana. Por este motivo, se plantean tipos de actividades que se pueden utilizar para conseguir los objetivos de cada semana, sin necesidad de un orden cerrado de aplicación, y pudiendo modificarlas o utilizarlas en más de una ocasión aumentando la dificultad o las exigencias. En concreto, las actividades de la primera semana que responden a los 9 primeros objetivos como se mencionó anteriormente (centrados en su mayoría en habilidades sociales básicas), deberán seguir trabajándose durante todo el proceso, realizando las modificaciones oportunas y ajustando las exigencias a los avances del niño. Por lo tanto, en el resto de las semanas, se comentarán únicamente los tipos de actividades que se pueden realizar para trabajar el resto de los objetivos.

A continuación, se muestra de forma resumida en una tabla la propuesta de **actividades** por semana (tabla 1); en el anexo 3 se encuentran las actividades desglosadas y explicadas.

Tabla 1. Tipo de actividades por semana

SEMANA 1	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Construimos con legos! - ¡Clasificamos pictos de colores! - ¡Construimos un puzzle! - ¡Hora de pintar! - ¡Jugamos con coches! - ¡Interactuamos con marionetas!
SEMANA 2	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de semana 1 - ¡Carrera de pelotas! - ¡Ampliamos la comida!
SEMANA 3	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de semana 1 - ¡Nombramos la comida! - ¡Aprendemos grande y pequeño con animales I
SEMANA 4	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de semana 1 - ¡Aprendemos grande y pequeño con animales II - ¡Alargamos las frases con colores!

Fuente: elaboración propia.

Por último, se considera fundamental la implicación de **la familia** durante el proceso de intervención, así como brindarle pautas y estrategias para trabajar en el ámbito familiar, y así favorecer la generalización de los aprendizajes de su hijo. Por lo tanto, se proponen algunas pautas para mejorar la comunicación e interacción padres – hijo, pudiéndose ampliar y ajustar a las necesidades y preocupaciones que pudiera presentar la familia:

- Conocer lo que le gusta al niño, lo que no le gusta, lo que le interesa y lo que le molesta para entenderle, adaptarse a él y aprovechar los intereses.
- Ponerse a la altura del niño para dirigirse a él.
- Utilizar lenguaje concreto y claro.
- Golpear algo o hacer un sonido a la vez que se le llama por su nombre.
- Exagerar expresión facial y gestos.
- No anticiparse, esperar a que el niño inicie la interacción.

- Reforzar positivamente los intentos comunicativos con elogios o recompensas.
- Utilizar apoyos visuales y secuencias básicas para trabajar la comprensión de su entorno.
- Dedicar tiempo a realizar juegos interactivos con su hijo, para favorecer la estimulación.
- Crear rutinas compartidas, por ejemplo, con cosquillas, palmas, pompas, pillapilla, escondite o canciones, para trabajar el afecto, la comunicación, reciprocidad, los turnos...

De igual manera, será necesario que los padres en todo momento mantengan una buena comunicación y coordinación con los profesionales que tratan con su hijo, para favorecer una mayor evolución en todos los contextos.

Diseño de evaluación del programa de intervención

Se realizará una evaluación del programa de intervención durante todo su proceso con el fin de comprobar si es adecuado y efectivo, y si se adapta a las necesidades y características individuales del usuario. De esta manera, se podrá ir adaptando y modificando el programa siempre que sea necesario para lograr los objetivos planteados y la mejora del niño, realizando registros al inicio, durante y tras la aplicación. Por lo tanto, y de manera general, se analizará y valorará el programa en su totalidad, desde el análisis previo realizado sobre las necesidades del usuario, pasando por el análisis del contexto donde se da la intervención, la metodología empleada y los avances del niño durante el proceso, y, por último, los resultados logrados tras la implementación.

Para garantizar el éxito, se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de información y el análisis de ésta:

- Hojas de registro observacional: para recoger toda la información que se ha tenido en cuenta del niño y de los diversos contextos en los que se relaciona y así comprobar su suficiencia, además de registrar los progresos del usuario semanalmente con el fin de comprobar si va consiguiendo los objetivos durante el proceso y valorar posibles cambios que se deban hacer de cara a las sesiones.

- Hoja de asistencia para registrar las sesiones a las que acude el usuario.
- Hoja de registro para los padres, que se revisará semanalmente para comprobar si en otros contextos se observan mejoras con la implementación de la intervención.
- Cuestionarios y entrevistas con los padres para conocer su percepción sobre el programa y los progresos de su hijo, además de su satisfacción.
- Coordinación con el centro escolar mediante reuniones e informes para intercambiar impresiones en relación con la respuesta del niño a la intervención.
- A modo de evaluación final, se rellenará la misma hoja de registro que se utilizó en un principio para conocer los aspectos que el niño tiene conseguidos, los que se encuentran en proceso y los que aún no ha logrado, con el fin de realizar una comparativa y observar si se han alcanzado los objetivos del programa de intervención.

RESULTADOS PREVISTOS

Con la implementación del programa de intervención se esperan obtener mejoras en las habilidades comunicativas y sociales del usuario, así como en su vocabulario comprensivo y expresivo, tal como indica el objetivo general. Asimismo, se espera observar progresos durante todo el desarrollo de la intervención en aquellos aspectos a los que se hace referencia en los objetivos específicos. Esto, a su vez, conllevaría una mejora en su bienestar y calidad de vida.

Para comprobar si el usuario ha alcanzado los objetivos del programa, se volverá a pasar el registro observacional utilizado inicialmente, ya que nos permitirá comparar las habilidades del niño antes y después en las diferentes áreas. La consecución de estos objetivos reflejaría la adecuación y la eficacia del programa a las necesidades que presentaba el niño.

En caso de no alcanzar los resultados previstos, se deberían replantear ciertos aspectos para lograr que el programa fuera efectivo: ampliar el número de sesiones y, por tanto, los meses para la intervención, reformular los objetivos

para una mayor adecuación a las necesidades del usuario, o modificar la metodología planteada o las actividades para que sean más atractivas y estimulantes para el niño. También sería necesario comprobar si no se está dando una suficiente generalización de los aprendizajes a otros contextos para así buscar los fallos y aumentar la coordinación entre las personas que rodean al niño.

Una vez haya finalizado la intervención sobre los objetivos planteados en este programa, se sugiere seguir interviniendo para continuar trabajando en habilidades que le permitan relacionarse, comunicarse y mejorar su calidad de vida y la de su entorno, aumentando el nivel de manera progresiva adaptándose en todo momento a las capacidades y necesidades que vaya presentando el usuario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, M., Castaño, C., Martín, P., de Burgos, R., Guijarro, T., Romero, A., & Sánchez, V. (2016). Detección y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 33(3), 378-384.
<https://doi.org/10.31766/revpsij.v33n3a2>
- Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A.M., Giraldo, L., Montealegre, S., ... Saldaña, D. (2018). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastorno del espectro del autismo*. Federación Autismo Andalucía. Recuperado de: <http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/MANUAL-AT-DEF.pdf>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.): DSM-5*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishers.
- ARASAAC. (s.f.). [Símbolos pictográficos]. Obtenido del Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa: <http://arasaac.org>
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P. & van der Gaag, R. (2019). *Personas con trastorno del espectro del autismo. Identificación, comprensión, intervención*. Autismo-Europa. Recuperado de: https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf
- Belinchón, M., Rivière, A. & Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Calvo, R., Carreres, A., Escorsell, À. & Hervàs, A. (2019). Los trastornos del espectro autista y su tratamiento. Documento de Posición del Consejo de Colegios de Médicos de Cataluña. Recuperado de http://www.autismo.org.es/sites/default/files/documentoposiciontea_consejocolegiosmedicos_cataluna.pdf

First Words Project (2015). *¿Qué es el trastorno del espectro autista?* Universidad de Florida. Recuperado de: https://firstwordsproject.com/wp-content/uploads/2015/08/What_is_ASD_Spanish.pdf

Fortea, M.S., Escandell, M.O., Castro, J.J., & Martos, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista Neurología*, 60 (Supl 1), S31-S35. <https://doi.org/10.33588/rn.60S01.2014566>

Fuentes, J., Ferrari, M.J., Boada, L., Touriño, E., Artigas, J., Belinchón, M., ... Posada, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista Neurología*, 43 (7), 425-438. <https://doi.org/10.33588/rn.4307.2005750>

Hernández, JM., Artigas, J., Martos, J., Palacios, S., Fuentes, J., Belinchón, M., ... Posada, M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista (I). *Revista Neurología*, 41 (04), 237-245. <https://doi.org/10.33588/rn.4104.2005056>

Hervàs, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, XXI (2), 92-108. Recuperado de: https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi02/03/n2-092-108_AmaiaHervas.pdf

- Lord, C., & Bishop, S.L. (2010). Autism Spectrum Disorders Diagnosis, Prevalence, and Services for Children and Families. *Social Policy Report*, 24 (2), 1-27. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2010.tb00063.x>
- Millá, M.G. & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista Neurología*, 48 (Supl 2), S47-S52. <https://doi.org/10.33588/rn.48S02.2009020>
- Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista Neurología*, 38 (Supl 1), S85-S87. <https://doi.org/10.33588/rn.38S1.2004064>
- Odom, S.L., Boyd, B.A., Hall, L.J., & Hume, K. (2010). Evaluation of Comprehensive Treatment Models for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (4), 425-436. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1>
- Rogers, S.J., & Vismara, L.A. (2008). Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (1), 8-38. <https://doi.org/10.1080/15374410701817808>
- Sanz, P., Fernández, M. I., Pastor, G., & Tárraga, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40-50.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M., Stone, W., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R., ... Wetherby, A. (2015). Early Identification of Autism Spectrum Disorder: Recommendations for Practice and Research. *Pediatrics*, 13 (Supplement 1), S10-S40. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667C>

ANEXOS

Anexo 1: Hoja de registro observacional

Criterios de Evaluación	No conseguido	En proceso	Conseguido	Observaciones
ÁREA – COMUNICACIÓN RECEPTIVA				
Se gira hacia la voz de la persona		X		De manera inconsistente.
Mira cuando el adulto le señala un objeto o una imagen		X		Tiende a la mirada perdida, aunque va mejorando. Normalmente, hay que dar pequeños golpes para llamar su atención.
Responde al nombre con contacto ocular cuando le llama el adulto		X		De manera inconsistente.
Responde a órdenes generales: ven, dame, toma, mira		X		Comprende la orden dame, pero con ayuda del gesto. La orden mira, en algunas ocasiones.
Detiene acciones ante orden “no”, “para”	X			Puede ser bastante inflexible y presenta conductas inapropiadas cuando no quiere hacer algo (tira objetos, se tira al suelo, pega...). No suele tolerar el “no”.
Da objetos respondiendo a la petición gestual y verbal			X	
Sigue instrucciones de una acción		X		Comprende las órdenes con ayuda de gestos,

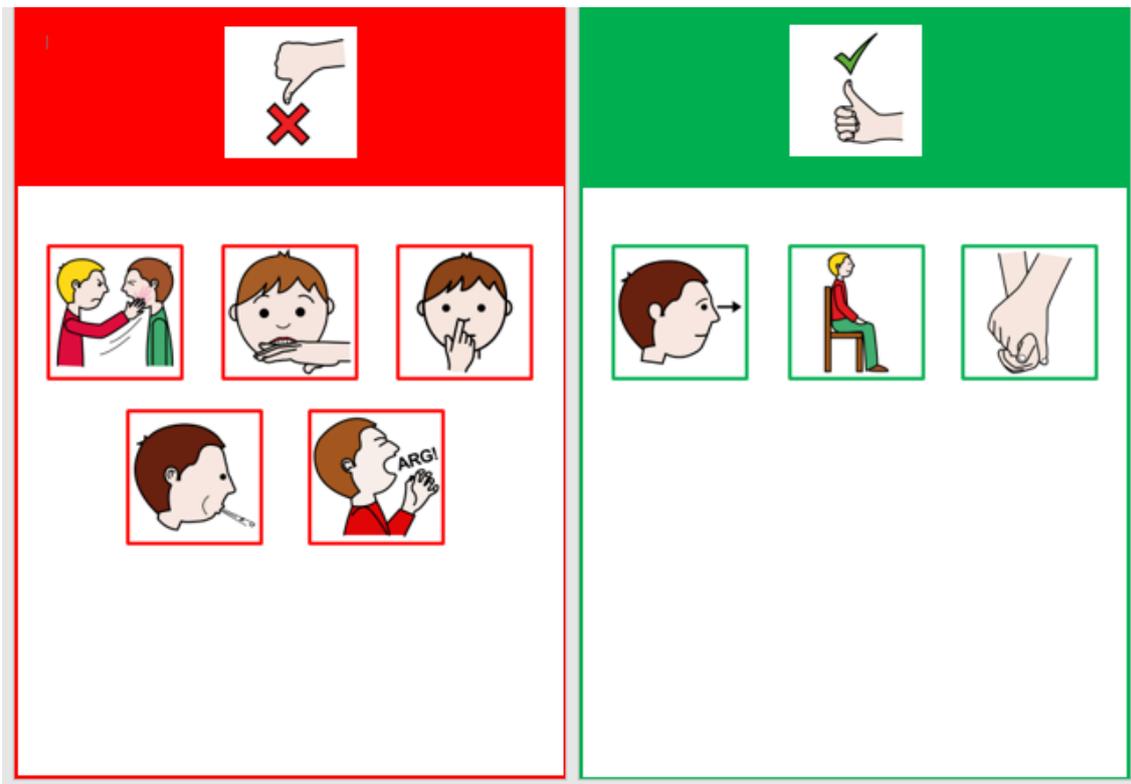
("siéntate", "ven", "a recoger")				pero no siempre las sigue.
Responde a instrucciones de dar/señalar con 8-10 objetos			X	
Responde a órdenes de dos acciones	X			
ÁREA – COMUNICACIÓN EXPRESIVA				
Emite sonidos para expresar emociones			X	
Emite sonidos CV			X	
Pide intentando alcanzar con el brazo			X	
Pide ayuda con un objeto dándoselo al adulto		X		
Expresa rechazo hacia algo con gesto o diciendo "no"		X		El rechazo suele mostrarlo con conductas inapropiadas o apartando el brazo.
Señala para pedir un objeto		X		Tiende a "lanzarse" para cogerlo, no hay un señalado consistente.
Vocaliza y mira para pedir de manera intencional			X	
Elige entre dos objetos que se le ofrecen			X	
Produce entre 6-10 palabras sencillas o aproximaciones			X	
Realiza frases sencillas de 2 palabras o aproximaciones	X			

Denomina objetos e imágenes espontáneamente			X	
ÁREA – SOCIAL				
Acepta y busca el contacto sensorial			X	No suele mostrar rechazo, agarra de la mano para ir por la calle, permite acercarse a él, cogerle la mano y moldearle (por ejemplo, para pintar sobre un papel). En algunos momentos se abraza a la pierna de la otra persona mientras camina. Sí lo rechaza siempre que sea para cortar alguna conducta que esté realizando de manera continuada o inapropiada, enfadándose, gritando, tirándose al suelo o pegando.
Atiende con contacto ocular breve a otra persona			X	
Responde a algo de su agrado con mirada, sonrisa, intentando alcanzar con el brazo o con movimientos			X	

Se relaciona con iguales		X		En el colegio dicen que está empezando a relacionarse de una manera menos agresiva y con más interés.
Responde a "hola" o "adiós" imitando el gesto con la mano		X		De manera inconsistente, ya que tiende más a imitar la palabra cuando se le dice a su altura.
Atrae la atención del adulto con gesto o palabra			X	
Coordina contacto ocular con vocalización y/o gesto		X		
Mantiene el contacto ocular en juegos cara a cara o interactivos		X		El contacto ocular suele ser breve, no lo mantiene por completo, pero se da en varias ocasiones.
Imita acciones con objetos			X	
ÁREA – COGNITIVA				
Clasifica objetos idénticos			X	
Identifica imágenes idénticas			X	
Empareja objetos con imágenes			X	
Identifica y clasifica objetos e imágenes por el color			X	
Comprende relaciones causa-efecto		X		Está comenzando a comprenderlas.
Cuenta correctamente hasta el 5			X	Cuenta de manera automatizada

				asociándolo a alguna acción, por ejemplo, bajar los escalones de las escaleras.
--	--	--	--	---

Anexo 2: Carteles de conductas adecuadas – inadecuadas



Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón. Carteles: elaboración propia.

Anexo 3: Tipos de actividades

SEMANA 1

Objetivos que trabajar durante la semana

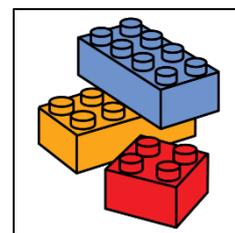
- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara.
- Pedir de manera intencional con vocalizaciones.
- Consolidar la elección entre dos objetos que se le ofrecen.
- Consolidar la imitación de gestos sencillos con el cuerpo o con algún objeto.
- Responder a órdenes generales: ven, dame, toma, mira, en situación estructurada o de juego.
- Comprender pictogramas básicos para aumentar su comunicación.
- Responder al oír “hola” y “adiós” con la mano o con vocalización.
- Aumentar el juego simbólico.
- Inhibir conductas impulsivas ante orden “no”, “para”.

Tipo de actividades

“¡Construimos con legos!”

Objetivos:

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Pedir de manera intencional con vocalizaciones.
- Responder a órdenes generales (dame) en situación estructurada o de juego.



Descripción: se le ofrecerá al niño piezas de legos, aprovechando que le gustan. Dejaremos en un primer momento que juegue libremente colocando un par de piezas para que se calme. Se llamará su atención manteniendo un lego delante de nuestra cara, buscando la atención conjunta y que vaya manteniendo el contacto ocular. Si extiende la mano y vocaliza para pedir la pieza, se le dará diciendo “¡muy bien Y, toma!”. Cuando lo coloque, esperaremos a que sea él quien muestre interés por otro lego. Podemos decir “¿más?” y si mantiene la mirada o realiza alguna vocalización, volvemos a decir “¡más!” mientras se lo damos. Para finalizar la actividad, le pediremos cada lego “dame el amarillo”,

“dame el rojo”, guardamos y decimos “legos se acabó”, para pasar a la siguiente actividad.

Materiales: Legos

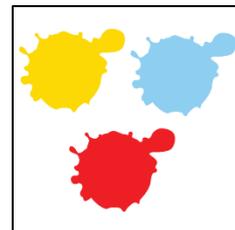
Estrategias empleadas:

- Refuerzo positivo, por ejemplo “¡muy bien, Y!”
- Tentación comunicativa, por ejemplo, llamar su atención con un objeto de su interés para provocar una acción como extender la mano y/o vocalizar a modo de petición.

¡Clasificamos pictos de colores!

Objetivos:

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Pedir de manera intencional con vocalizaciones.
- Consolidar la elección entre dos objetos que se le ofrecen.
- Comprender pictogramas básicos para aumentar su comunicación.



Descripción: se colocan frente al niño dos cuencos, cada uno con un pictograma de color diferente (por ejemplo, azul y rojo) pegados con velcro. Al colocar los cuencos frente a él se esperará a ver si emite espontáneamente una aproximación de palabra, ya que conoce estos colores. Si no, podemos darle claves señalando la imagen. La actividad consiste en ofrecerle pictogramas que debe clasificar por color, favoreciendo el contacto ocular, la petición de manera intencional, la elección entre dos objetos, y aprovechando el vocabulario más sencillo de los pictogramas para ir ampliando poco a poco su comunicación.

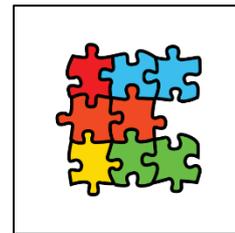
Materiales: Pictogramas de ARASAAC, cuencos (de plástico, de madera...) y velcro.

Estrategias empleadas:

- Refuerzo positivo: por ejemplo “¡Muy bien, Y!” o chocando las manos al terminar la actividad acompañado de elogios.
- Esperas: esperar con mirada expectante la respuesta del niño.

¡Construimos un puzle!Objetivos:

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Consolidar la elección entre dos objetos que se le ofrecen.
- Responder a órdenes generales: ven, dame, toma, mira, en situación estructurada o de juego.



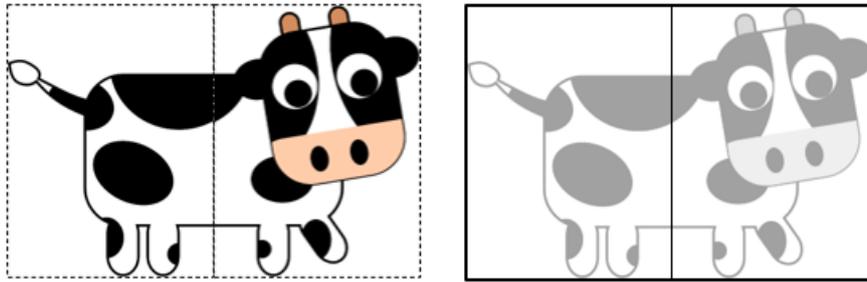
Descripción: Colocamos delante del niño una lámina con una imagen de color suave para que le sirva de guía, por ejemplo, una vaca. Esperaremos a que emita espontáneamente una aproximación de “vaca”, o si no le podemos dar la onomatopeya que tiene asociada. Le ofrecemos una de las piezas para observar qué hace. Si no la coloca, se señala la lámina diciendo “mira Y, ¡aquí!” y también podemos moldearle con la primera pieza cogiéndole la mano y colocándola con él. Para la segunda pieza le damos a elegir entre la correcta y una pieza de otro puzle, diciendo “¿ahora cuál?” manteniéndolo frente a la cara. La intención es introducirle en una actividad nueva para él (los puzles) con una palabra que conoce para llamar su atención y buscar la emisión espontánea. Si lo realiza manteniendo mirada y pidiendo adecuadamente, le ofreceremos una pompa. Se podrá aumentar la dificultad de la actividad cuando el usuario se familiarice con ella.

Materiales: lámina plastificada con la imagen como guía, velcro y láminas del puzle recortadas y plastificadas. Pompas.

Estrategias:

- Refuerzo positivo: utilizando “¡muy bien, Y!” o las pompas cuando realice la actividad correctamente.
- Moldeamiento: cogiendo la pieza con su mano y colocándola en la lámina.
- Esperas: esperar con mirada expectante la respuesta del niño.

- Usar gestos y expresiones exagerados para captar su atención.



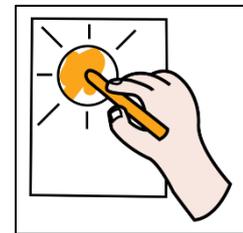
Fuente de la imagen: <https://www.canva.com/>.

Actividad: Elaboración propia.

¡Hora de pintar!

Objetivos:

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Pedir de manera intencional con vocalizaciones
- Consolidar la elección entre dos objetos que se le ofrecen.



Descripción: Aprovechando que le gusta pintar y las luces llaman su interés, sacamos la pizarra, lo miramos con intención de tentarle y esperamos una reacción por su parte. Le ofrecemos la opción de elegir entre dos láminas “¿quieres oveja o coche?”, y la colocamos cuando pida una de las dos con aproximación de palabra. Damos a elegir entre dos colores “¿quieres azul o verde?”, realizando la misma dinámica. Observamos e intentamos entrar en su juego, y hacemos comentarios “¡qué bonito, Y!”, “¡la oveja!”.

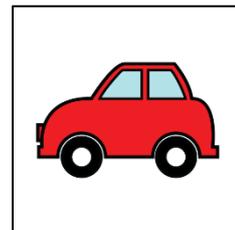
Materiales: Una pequeña pizarra con un cristal para introducir láminas y calcarlas o pintarlas, y con un botón que activa luces alrededor. Rotuladores.

Estrategias:

- Refuerzo positivo
- Esperas: esperar con mirada expectante la respuesta del niño.
- Usar gestos y expresiones exagerados para captar su atención.
- Realizar comentarios sobre lo que ocurre.

¡Jugamos con coches!**Objetivos:**

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Pedir de manera intencional con vocalizaciones.
- Consolidar la elección entre dos objetos que se le ofrecen.
- Consolidar la imitación de gestos sencillos con el cuerpo o con algún objeto.



Descripción: Se le enseñan dos coches llamando su atención y esperando a que emita la palabra coche espontáneamente. Si no, se puede decir “brrrruum” o “co...”. Se le da a elegir “¿Quieres coche verde o coche amarillo?” buscando una mirada o una vocalización, se le da el coche repitiendo “coche verde”. Se intentará entrar en su juego moviendo el coche, emitiendo sonidos funcionales que capten su atención y que pueda imitar lo que hacemos. Se trata de crear juego conjunto favoreciendo la imitación.

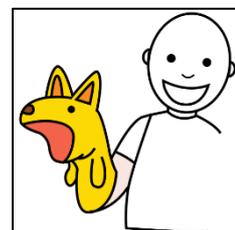
Materiales: coches de juguete (de madera, de plástico) y cualquier cosa que se pueda improvisar para la interacción (rampas con la tapa de una caja...)

Estrategias:

- Esperas: esperar con mirada expectante la respuesta del niño.
- Usar gestos y expresiones exagerados para captar su atención.
- Realizar comentarios aportando sentido a las acciones del niño: “¡se cayó!”, “¡pum!”.

¡Interactuamos con marionetas!**Objetivos:**

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Consolidar la imitación de gestos sencillos con el cuerpo o con algún objeto.
- Aumentar el juego simbólico.



Descripción: se le enseñarán dos marionetas que llamen su atención para que pueda elegir cuál quiere para él. Se le dará solo una, y con la otra se

buscarán momentos de atención conjunta y juego, intentando crear una interacción logopeda-niño a través de las marionetas. Para ello, se realizarán acciones que pueda imitar y se emitirán sonidos y palabras que capten su atención y le den sentido a la situación. Se aprovechará este juego conjunto con las marionetas para trabajar acciones que el niño conoce, por ejemplo, decir hola y adiós, o jugar al pillapilla.

Materiales: marionetas y cualquier objeto que ayude a la interacción.

Estrategias:

- Modelado.
- Realizar comentarios aportando sentido a las acciones.
- Usar gestos y expresiones exagerados para captar su atención.

SEMANA 2

Objetivos que trabajar durante la semana

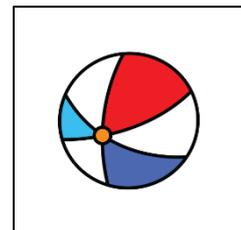
- Objetivos de la semana 1.
- Trabajar la causa-efecto mediante el juego
- Ampliar el vocabulario comprensivo mediante actividades interactivas.

Tipo de actividades

¡Carrera de pelotas!

Objetivos:

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Trabajar la causa-efecto mediante el juego.



Descripción: se le presenta una rampa para pelotas en forma de espiral y las pelotas con las que vamos a jugar. Darle a elegir la pelota que quiere tirar, controlando que lo haga de manera adecuada. Si no la tira por la rampa, podemos servir de modelo tirando una nosotros y exagerando nuestros gestos para llamar su atención. Se trata de crear juego conjunto, compartiendo la emoción del momento y comentando lo que ocurre. También se pueden utilizar coches en su lugar.

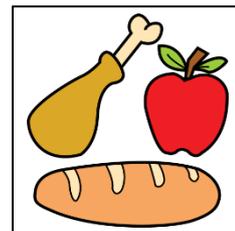
Materiales: rampa de pelotas en forma de espiral.

Estrategias:

- Modelado: si no realiza la actividad adecuadamente o no muestra interés, podemos servir de modelo tirando una pelota para que observe cómo se hace y qué ocurre.
- Esperas: esperar con mirada expectante la respuesta del niño.
- Usar gestos y expresiones exagerados para captar su atención.
- Realizar comentarios aportando sentido a lo que ocurre.

¡Ampliamos la comida!Objetivos:

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Responder a órdenes generales: ven, dame, toma, mira, en situación estructurada o de juego.
- Ampliar el vocabulario comprensivo mediante actividades interactivas.



Descripción: con el apoyo de pictogramas de comida, le presentaremos nuevo vocabulario mediante la comida de juguete. Por ejemplo, huevo, sandía y tomate. La dinámica consiste en presentarle las tarjetas de comida, decirle los nombres cada vez que se entregue una y darle tiempo de observarlas e interactuar con ellas. Luego, se presentan los alimentos uno por uno, manteniéndolo a la altura de los ojos y diciéndole “¡mira, sandía! ¿Dónde va?” señalando las tarjetas. Darle tiempo para intentarlo y si no lo coloca o se distrae, se realiza modelado o moldeamiento. Se repetirá la dinámica con los otros dos alimentos, y se le pedirá uno por uno para guardarlos, comprobando la comprensión del nuevo vocabulario.

Materiales: tarjetas de comida y comida de juguete.

Estrategias:

- Refuerzo positivo si realiza algún intento adecuadamente, chocando las manos y con pompas.
- Modelado: si no realiza la actividad adecuadamente o no muestra interés, podemos servir de modelo para que la comprenda.
- Moldeamiento.

SEMANA 3

Objetivos que trabajar durante la semana

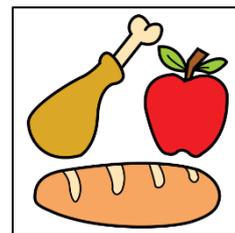
- Objetivos de la semana 1.
- Ampliar el vocabulario expresivo mediante actividades interactivas.
- Comprender conceptos básicos con objetos ya aprendidos (grande-pequeño).

Tipos de actividades

¡Nombramos la comida!

Objetivos:

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Responder a órdenes generales: ven, dame, toma, mira, en situación estructurada o de juego.
- Ampliar el vocabulario expresivo mediante actividades interactivas.



Descripción: siguiendo la dinámica de la anterior actividad con comida (*¡Ampliamos la comida!*) donde se trabajaba la comprensión de nuevo vocabulario con el apoyo de pictogramas, le presentaremos dicho vocabulario mediante la comida de juguete. Se trabajará la producción de las palabras o la aproximación a estas, usando esperas y modelado, y nombrando el objeto cada vez que interactúe con él.

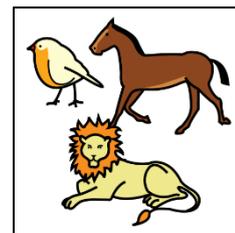
Materiales: tarjetas de comida y comida de juguete.

Estrategias:

- Refuerzo positivo si realiza algún intento adecuadamente, chocando las manos y con pompas.
- Modelado.
- Esperas: esperar con mirada expectante la respuesta del niño.
- Usar gestos y expresiones exagerados para captar su atención.

Aprendemos grande y pequeño con animales I**Objetivos:**

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Comprender conceptos básicos con objetos ya aprendidos (grande-pequeño).



Descripción: se le irán presentando animales conocidos de diferentes tamaños con el fin de ir trabajando los conceptos grande-pequeño con vocabulario que tiene consolidado. Por ejemplo, presentarle una vaca pequeña “¡mira, Y!” y esperar a que diga vaca para añadir “vaca pequeña” con gesto. Al lado le colocaremos la vaca grande, procurando llamar su atención “¡Hala! ¡Vaca grande!” exagerando nuestros gestos. Le pediremos una de ellas para afianzar los conceptos y procurar que lo entienda. Si no lo entiende repetimos el procedimiento, que podemos acompañarlo de pequeñas retahílas cantando con la figura en la mano (“vaca grande, vaca grande...”). Si logra responder al “dame vaca grande” o “dame vaca pequeña” utilizaremos las pompas para reforzar.

Materiales: Figuras de animales

Estrategias:

- Refuerzo positivo: utilizando “¡muy bien, Pepito!” y las pompas, dado que son conceptos de mayor dificultad de comprensión.
- Expansiones: cuando el niño diga la aproximación de “vaca” refiriéndose a la vaca grande, por ejemplo, diremos “vaca grande”.
- Moldeamiento: en caso de que no responda bien a “dame vaca grande” podemos coger su mano, coger la vaca grande y entregarla, diciendo “muy bien, vaca grande”.
- Esperas: esperar con mirada expectante la respuesta del niño.
- Usar gestos y expresiones exagerados para captar su atención.

SEMANA 4**Objetivos que trabajar durante la semana**

- Objetivos de la semana 1.

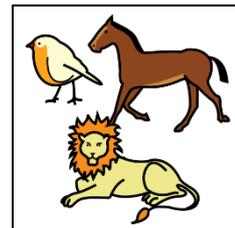
- Comprender conceptos básicos con objetos ya aprendidos (grande-pequeño).
- Realizar con aproximación frases de dos palabras (“dame coche”, “coche rojo”).

Tipos de actividades

Aprendemos grande y pequeño con animales II

Objetivos:

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Comprender conceptos básicos con objetos ya aprendidos (grande-pequeño).



Descripción: con una metodología parecida a la anterior actividad de grande-pequeño, esta vez se colocará un cuenco grande y otro pequeño acompañado cada uno del pictograma que lo representa pegado con velcro. Se le dirá cuál es el grande y cuál es el pequeño, señalando los pictogramas. Se irán presentando animales conocidos y esperaremos a que diga el nombre o la onomatopeya para decirle “¿dónde?”, señalando ambos cuencos. Si no lo realiza, realizaremos modelado diciendo “vaca grande” mientras se coloca en el cuenco. Para finalizar la actividad le pediremos una de ellas para afianzar los conceptos.

Materiales: Figuras de animales, cuencos (grande y pequeño) y pictogramas de ARASAAC.

Estrategias:

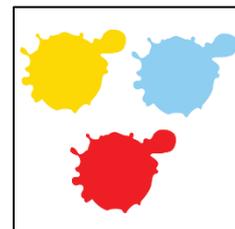
- Refuerzo positivo: utilizando “¡muy bien, Pepito!” y las pompas si lo realiza adecuadamente.
- Expansiones: cuando el niño diga la aproximación de “vaca” refiriéndose a la vaca grande, por ejemplo, diremos “vaca grande”.
- Modelado: podemos realizar la acción de meter el animal grande en su cuenco para favorecer su comprensión.

- Moldeamiento: en caso de que no responda bien a “dame vaca grande” podemos coger su mano, coger la vaca grande y entregarla, diciendo “muy bien, vaca grande”.
- Esperas: esperar con mirada expectante la respuesta del niño.
- Usar gestos y expresiones exagerados para captar su atención.

¡Alargamos las frases con los colores!

Objetivos:

- Mantener el contacto ocular en actividades cara a cara e interactivas.
- Responder a órdenes generales: ven, dame, toma, mira, en situación estructurada o de juego.
- Realizar con aproximación frases de dos palabras (“dame coche”, “coche rojo”).



Descripción: se le presentarán dos láminas para categorizar pictogramas por colores, por ejemplo, rojo y azul. Se le ofrece los pictogramas uno por uno aprovechando a repasar el vocabulario conocido, esperando a su reacción al ver cada imagen por si produce la palabra o una aproximación. Se le dirá, “¿dónde va?” y cuando lo clasifique por color se reforzará “muy bien, coche rojo”. Al clasificarlos, se le señalarán los pictogramas que conoce clasificados por su color para decir “Mira, coche rojo. ¿A ver tú?” y si es necesario se le moldeará la mano para señalar con él y repetirle la consigna. Importante que este paso se realice con vocabulario conocido, para solo centrarnos en la unión de dos palabras.

Materiales: pictogramas de ARASAAC y láminas donde categorizar por colores.

Estrategias:

- Refuerzo positivo: a cada intento de frase, lo reforzaremos con pompas, diciendo “¡Muy bien!” o chocando las manos.
- Modelado: repetiremos la frase señalándola.
- Moldeamiento
- Expansiones: si el niño solo dice “coche” se repetirá “el coche rojo”.