



Universidad Femenina del Sagrado Corazón  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Escuela Profesional de Educación Especial

## ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Trabajo de investigación presentado por:  
NATHALÍ MILAGROS GUERRERO HUAMÁN  
KAROLINE ELIZABETH RAMIREZ CALLAÑAUPA

Para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación

Asesor(a):

Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco  
Cód. Orcid: ID-0000-0003-0919-0296

Lima – Perú  
2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido del trabajo de investigación sustentado por:

NATHALÍ MILAGROS GUERRERO HUAMÁN

KAROLINE ELIZABETH RAMIREZ CALLAÑAUPA

MARIELLA VICTORIA MENDOZA CARRASCO

---

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

ANA MARÍA ADRIAZOLA LEÓN

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

RAQUEL LORIN CALDERÓN CORONADO

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

---

Mg. Mónica Luz Escalante Rivera

Decana de la Facultad de  
Ciencias de la Educación



## **RESUMEN**

En el presente trabajo tiene como objetivo describir las estrategias existentes para intervenir el lenguaje en niños con trastorno del espectro autista, con ese fin se realiza una investigación documental a través de la revisión bibliográfica de los conceptos básicos para la descripción de la intervención del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista, se recoge en primer lugar antecedentes a nuestra investigación, a continuación, se define el trastorno del espectro autista con una revisión de la evolución histórica, sus características, criterio del diagnóstico para dar paso a los conceptos del lenguaje, sus aspectos y el desarrollo de cada uno. Después, ingresando al tema del lenguaje en trastorno del espectro autista - TEA se revisará las alteraciones de cada aspecto en este trastorno y los sistemas de intervención que desarrollan el lenguaje. Concluyendo que cada uno de estos modelos de intervención benefician el desarrollo del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista - TEA. De la misma manera, esto favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los niños con poco o escaso lenguaje expresivo dar a conocer sus ideas y comunicarse con sus interlocutores.

Palabras claves: intervención, autismo

## **ABSTRACT**

The present study has as objective to describe the existing strategies to intervene the language in children with autism spectrum disorder, with that purpose a documentary research is carried out through the bibliographic review of the basic concepts for the description of the intervention of the language in children with autism spectrum disorder, it is collected in the first place background to our research, then, the autism spectrum disorder is defined with a review of the historical evolution, its characteristics, diagnostic criteria to give way to the concepts of language, its aspects and the development of each one of them. Then, entering the topic of language in autism spectrum disorder - ASD, we will review the alterations of each aspect in this disorder and the intervention systems that develop language. Concluding that each of these intervention models benefit the development of language in children with ASD. In the same way, this favours the teaching and learning process, allowing children with little or no expressive language to make their ideas known and communicate with their interlocutors.

Keywords: intervention, autism

## DEDICATORIA

Queremos dedicar este trabajo de investigación a Dios por la oportunidad que nos brinda de poder estudiar esta carrera y todo lo que nos ha permitido alcanzar, a nuestros padres por ser nuestro apoyo incondicional a lo largo de nuestra vida, y a todos aquellos que han hecho posible llegar a la meta.



## ÍNDICE

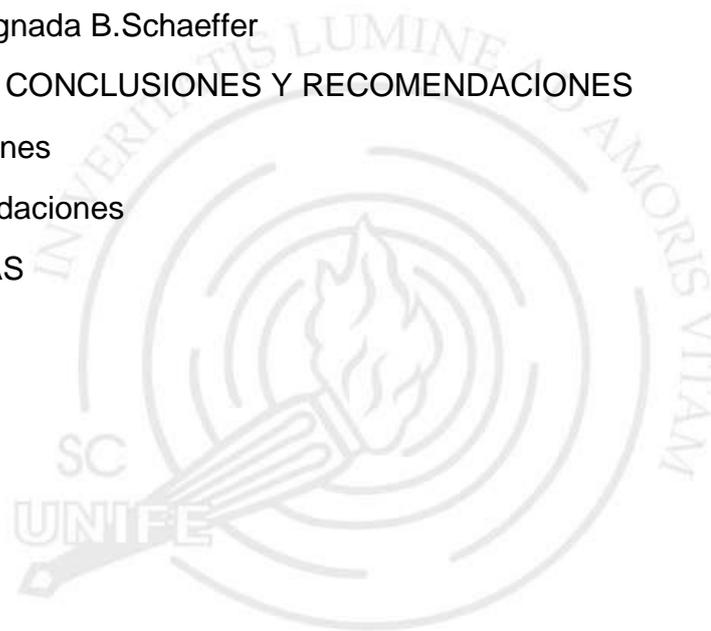
RESUMEN

4

5

DEDICATORIA	5
LISTA DE TABLAS	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	11
1.1 Justificación	11
1.2 Antecedentes	12
1.3 Evolución histórica de la definición del Trastorno del Espectro Autista(TEA)	16
1.4. Criterios de diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista-TEA	19
1.5.1. Alteraciones en las relaciones sociales en el Trastorno del Espectro Autista-TEA	23
1.5.2 Alteraciones en la comunicación en el Trastorno del Espectro Autista-TEA	24
1.6 Necesidades educativas en niños con Trastorno del Espectro Autista-TEA	27
CAPÍTULO II: EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN	30
2.1 Definición de lenguaje	30
2.2 Aspectos del lenguaje	32
2.2.1 Aspecto Fonético Fonológico	34
2.2.2 Aspecto Léxico Semántico	35
2.2.3 Aspecto Morfosintáctico	36
2.2.4 Aspecto Pragmático	37
CAPÍTULO III: ALTERACIONES DE LENGUAJE EN EL TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA	40
3.1 Características del lenguaje en niños con Trastorno del Espectro Autista-TEA	40
3.1.1. Alteraciones a nivel léxico en Trastorno del Espectro Autista	41
3.1.2 Alteraciones de nivel pragmático en Trastorno del Espectro Autista	41
3.1.3 Alteraciones de nivel fonológico en Trastorno del Espectro Autista	42
3.1.4 Alteraciones de nivel semántico en Trastorno del Espectro Autista	43
CAPÍTULO IV: ESTRATEGIAS Y MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS CON TEA	45
4.1 Estrategias de intervención educativa para el desarrollo del lenguaje en niños con TEA	45

4.2 Modelos de intervención en el aspecto pragmático en el trastorno del espectro autista.	48
4.2.1. PECS (Pictures Exchange Communication System)	48
4.2.1.2. Aplicación de los PECS	50
4.2.2 Sistema Pictográfico para la Comunicación (SPC)	50
4.2.2.1 Categorización de los SPC	51
4.2.2.2 Características de los SPC	53
4.2.2.3 Aplicación de los SPC	54
4.2.3 Habla signada B.Schaeffer	55
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>58</b>
5.1. Conclusiones	58
5.2. Recomendaciones	59
<b>REFERENCIAS</b>	<b>61</b>



## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista	20
2. Severidad del trastorno del espectro autista	22
3. Componentes del lenguaje	33

4. Clasificación de los aspectos del lenguaje 34

5. Categorías de los sistemas pictográficos para la comunicación 53

## **INTRODUCCIÓN**

El trastorno del espectro autista es definido como una alteración en el neurodesarrollo en el cual se ven afectados el desarrollo comunicativo, emocional y simbólico del niño y con ello su capacidad de establecer relaciones con otros. Se estima, en los últimos años, un incremento en la prevalencia de casos en niños en edades tempranas con autismo, siendo 1 de cada 180 personas (González, 2017). Así mismo, las estrategias empleadas en su intervención están dirigidas a atender estas capacidades comunicativas que se encuentran comprometidas es por ello que esta investigación documental tiene el propósito de describir las estrategias existentes para intervenir el lenguaje en niños con trastorno del espectro autista.

Para la comprensión de estas estrategias de intervención el contenido se encuentra estructurado en cuatro capítulos. En el primer capítulo se hace referencia a las investigaciones antecesoras a esta, la presentación de la definición del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su evolución a través de los años, las características y criterios de diagnóstico. El segundo capítulo se centra en el lenguaje, definición y los aspectos que lo conforman. Mientras que, el tercer capítulo se relaciona al desenvolvimiento evolutivo respecto al lenguaje en niñas y niños que presentan TEA, especificando en cada uno de los aspectos. En el cuarto capítulo se detallan las estrategias que se emplean en la intervención del lenguaje en personas con TEA como el uso del juego dentro de ella, además de las estrategias de intervención en el lenguaje, entre ellas, el Sistema Pictográfico de la comunicación (SPC), el Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS) y Pictogramas e

Ideogramas de Comunicación (PIC).

Finalmente, en el quinto capítulo exponemos las deducciones generales de la presente revisión bibliográfica, además, de sugerencias sobre las estrategias de intervención del lenguaje en el Trastorno del Espectro Autista (TEA).



## **CAPÍTULO I: TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

En este apartado se precisan la justificación del presente trabajo

investigativo, los antecedentes, definición, características, evolución histórica y necesidades a nivel educativo de las personas con el Trastorno del Espectro Autista.

### **1.1 Justificación**

Se ha seleccionado el tema de investigación del presente trabajo, debido a las tan variadas y existentes estrategias de intervención en el aspecto comunicativo (Álvarez et al., 2018), como medio para potenciar el desarrollo del lenguaje, la intención comunicativa, la modificación de conductas en el proceso comunicativo, la estructuración sintáctica para evocar enunciados de acuerdo a sus necesidades e intereses de niños con Trastorno del Espectro Autista. Con ello, se pretende presentar información desde la perspectiva de otros autores expertos en el campo, sobre el Trastorno del Espectro Autista, sus principales alteraciones a nivel de lenguaje, para finalizar destacando las diferentes estrategias de intervención, que han sido beneficiosas para los niños pertenecientes a esta población.

Por lo antes expuesto, consideramos que la significatividad se relaciona con el aporte que se brinda al revisar literatura sobre el tema y presentarla de manera sistematizada, clara y objetiva, a fin de contribuir a un mejor entendimiento del tema.

A través de esta investigación, buscamos beneficiar a la sociedad aportando un análisis sintetizado de todos los avances que se han venido dando respecto a estrategias que intervengan el aspecto pragmático de niños con este trastorno, he aquí la importancia de recoger datos, analizar y presentarlos siguiendo una estructura para su adecuada comprensión.

### **1.2 Antecedentes**

En el siguiente apartado se detallarán investigaciones antecedentes sobre las estrategias de intervención en el aspecto pragmático del lenguaje. Las dos primeras, son antecedentes internacionales y las tres investigaciones siguientes que se presentan son de investigaciones nacionales.

a. Fortea, Escandell, Castro y Martos (2015) realizaron una investigación con el objetivo de poder demostrar la efectividad de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) en el desarrollo del lenguaje expresivo en niños pequeños no verbales con trastorno del espectro autista. Presentaron un estudio cuantitativo, con diseño experimental que contó con una muestra de 30 niños (5 mujeres y 25 varones) con diagnóstico de trastorno del espectro autista que oscilaban entre los 18 y 30 meses. Para la realización de esta investigación diseñaron un programa para la intervención basado en la comunicación total con el intercambio de imágenes para el desarrollo del lenguaje oral. Además, se hizo seguimiento de los resultados empleando la prueba oral de Navarra revisada (Plon - R), en donde se obtuvo que la muestra evaluada desarrolló el lenguaje oral en alguna medida, en un período de un año, teniendo uno de cada cuatro niños con resultados inferiores a la media, aunque con una observable mejoría. Se concluyó que la atención temprana y el empleo de un Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación (SAAC) que haga uso de apoyos visuales van a favorecer el desarrollo del lenguaje oral en niños pequeños con trastorno del espectro autista.

b. Casado (2017) realizó una investigación con el objetivo principal de revisar y analizar la bibliografía encontrada del trastorno del espectro autista, y las tecnologías aplicadas. Además, se tomó como referencia el modelo ecológico de investigación acción para un seguimiento constante del programa, utilizando la observación directa, cuestionarios de satisfacción y el Cuestionario de

Habilidades de Interacción Social (CHIS), como técnicas e instrumentos para la evaluación de los resultados, en donde se obtuvieron como resultados el recojo de información novedosa, ideas, sugerencias y una posible propuesta que brinda una forma novedosa de responder a las necesidades de las personas con TEA, facilitando el avance en el conocimiento de nuevas herramientas y programas de intervención. Se concluyó que la propuesta de intervención presentada con la herramienta Kinect, resulta ser atractiva y motivadora para los pacientes con TEA, por ser de carácter lúdico, propioceptivo y vivencial, permitiendo agregar un avance en cuanto a información acerca de TIC, TEA y comunicación.

c. Ccorimanya (2018) realizó una investigación con el objetivo de mejorar la práctica pedagógica mediante el empleo de estrategias de enseñanza para mejorar habilidades comunicativas en estudiantes con trastornos del espectro autista y discapacidad intelectual. Esta investigación fue de tipo acción pedagógica y se realizó en estudiantes de 1°, 3° y 4° de primaria del Centro de Educación Básica Especial "Yanque". Se utilizaron el diario de campo y las encuestas dirigidas a padres de familia, como instrumentos para la recogida de datos, mediante los cuales se obtuvieron como resultados que las estrategias de enseñanza que usan recursos visuales responden a las características de los estudiante con necesidades educativas especiales, predominantemente en aquellos que tienen comprometido el aspecto comunicativo, ya que mantienen enfocada su atención y concentración durante las actividades pedagógicas; así mismo, se recopiló que un gran número de padres de familia manifestaron que sus hijos dieron respuestas más certeras frente a los apoyos visuales, observándose interés y motivación al realizar actividades que involucren habilidades comunicativas. De aquí se concluyó que existe una confluencia entre las estrategias de enseñanza basadas en el uso de apoyos visuales y la mejora

de las habilidades comunicativas en estudiantes con autismo, también que estas estrategias sirven de motivación y reforzamiento de las actividades dentro y fuera de un contexto escolar, beneficiando la mejora de las habilidades comunicativas de estos estudiantes.

d. Mayaute (2018) realizó una investigación con el objetivo determinar cómo influye el uso de estrategias y métodos en la calidad educativa en los niños con diagnóstico del Trastorno del espectro autista en la Institución Educativa Privada Kolob Tacna. Presentó una investigación de tipo cuantitativa con diseño pre-experimental, en donde se tuvo como población a estudiantes de la I.E.P. Kolob. Así mismo, se usó el Inventario de Espectro Autista (IDEA), como instrumento de recojo de datos, mediante el cual se obtuvieron como resultados que respecto a la dimensión de comunicación y lenguaje, los resultados de la primera observación establecieron que 58.8% de los niños se hallaban en el nivel 3, el 32,4% en el nivel 2 y el 8.8% en el nivel 4. Luego de la aplicación de los métodos TEACCH, SAAC y la estrategia del apoyo conductual positivo se pudo observar que el 55.8% de los niños estaban en el nivel 4, el 35.3% en el nivel 3 y el 8.8% en el nivel 2. Se concluyó que el uso de un Sistema alternativo y aumentativo de la comunicación que emplee pictogramas influye significativamente en la dimensión del lenguaje y la comunicación de la calidad educativa en los niños con TEA en la Institución Educativa Privada Kolob Tacna 2015, además que el método SACC influye significativamente en la dimensión de la comunicación y el lenguaje de la calidad educativa en los niños con TEA en la Institución Educativa Privada Kolob Tacna.

e. Paytan y Quinto (2018) presentaron una investigación con el objetivo de determinar cómo influyen los pictogramas en el desarrollo de las competencias comunicativas en niños con trastorno del espectro autista. La investigación fue

de tipo cuantitativo con diseño pre experimental, en una muestra de 15 niños entre los cuatro y cinco años que se encontraban matriculados en la I.E del nivel Inicial de la Comunidad de Tres de Mayo del Distrito de Acoria de la provincia y región de Huancavelica. Se usaron la observación y la lista de cotejo como técnicas e instrumentos para el recojo de datos, en donde se observó que la aplicación de pictogramas tuvo una influencia positiva en el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que al observar el resultado global del nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes se encontraron en “logro previsto” el 86%, seguido del nivel “en proceso” con el 7% y en el nivel inicio el 7%. Concluyeron que el uso de pictogramas influyó significativamente en el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños de la I.E.I. N° 827 de 3 de mayo del Distrito de Acoria de la provincia y Región de Huancavelica, mejorando la atención y motivación.

### **1.3 Evolución histórica de la definición del Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

La concepción de Autismo ha evolucionado hasta lo que conocemos en estos tiempos como el “trastorno del espectro autista” sustentándose en las diversas investigaciones, sucede lo mismo con su clasificación, en base a los diversos documentos internacionales y organizaciones que se encargan de ello.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), en muchos casos conocido como autismo, es un desorden de principio biológico y neuronal que incide directamente en los aspectos de conducta, interacción social y la comunicación. Según la confederación de autismo España (2019) las dificultades de carácter comunicativo se pueden manifestar de modo oral o no oral, algunas personas

tienen habilidades lingüísticas adecuadas, sin embargo, tienen dificultades en la comunicación recíproca o en el medio social.

El término “espectro” para el Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (2018) hace referencia a que aquellas personas con este trastorno pueden evidenciar una diversidad de habilidades, niveles de discapacidad y síntomas, además, indica a este trastorno como una discapacidad en el proceso de desarrollo que afectará los aspectos comunicativos, sociales y conductuales significativamente en la persona que lo posee.

En torno a este tema, se han realizado una gran diversidad de investigaciones y revisiones dadas desde distintas perspectivas obteniéndose una gama de definiciones, que a pesar del paso del tiempo solo han variado en pequeños aspectos, siendo necesario la contextualización de estos.

Entre inicios del siglo XX y mediados del mismo se relacionaba el autismo y sus signos de alerta a un desorden mental como la esquizofrenia o psicosis, caracterizadas por la desconexión parcial o total con el contexto que le rodea hasta las investigaciones realizadas Kanner, Asperger, Breuler y los investigadores que los precedieron (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

Pierre (2015) refiere que, entre finales del siglo XVIII e inicios del XIX se relacionaba el interés por el autismo infantil con diversas enfermedades llevando a captar la atención de las áreas no solo psiquiátricas sino también neurobiológicas y psicoanalíticas, siendo este último sinónimo de lo designado por Freud como “autoerotismo”, sin embargo, en el psicoanálisis este término, al igual que “libido”, presentan una acepción más profunda de lo que consideran otras escuelas. En una persona esquizofrénica el sentido de lo real no se encuentra ausente en su totalidad, en este sentido, el Trastorno del

Espectro Autista da a conocer la perspectiva positiva de manera negativa como “pérdida del sentido de la realidad”.

El término autismo, según Garrabé de Lara (2012) lo propuso Bleuler en 1911, tiene una raíz etimológica de origen griego en la que “autos” refiere a “sí mismo” en contraste a “otro” que se crea para hacer referencia al estado mental alejado de lo real y el aislamiento en sí mismo, que presentaban las personas adultas con diagnóstico de esquizofrenia. Además, este autor afirma que el TEA se distingue:

por el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegándose a la constitución de un mundo cerrado separado de la realidad exterior y a la dificultad extrema o la imposibilidad de comunicarse con los demás que de allí resulta [...] una lesión particular y completamente característica es la que concierne a la relación de la vida interior con el mundo exterior; la vida interior adquiere una predominancia morbosa haciendo referencia al autismo (Garrabé de Lara, 2012, p. 257) Cuaxrt (2000, como se citó en Muñemel, 2017) define al autismo como

“un neologismo procedente del griego eafismos, “encerrado en uno mismo” (p. 8). Mientras que, en 1943 Kanner, psiquiatra austriaco, en el escrito, “Autistic disturbances of affective contact” (Trastornos Autistas del Contacto Afectivo) hace una primera descripción sobre autismo infantil, refiriéndose como la “ineptitud de los niños para establecer relaciones normalmente en las situaciones, desde el inicio de su vida” (Pierre, 2015, p. 15) y es el primero en diferenciarlo de la esquizofrenia a través de un primer estudio que realizó con once niños.

Otro de los más reconocidos y primeros estudiosos del autismo según (Artigas-Pallarés y Paula, 2012) es Hans Asperger, médico vienés, quien en 1944 realizó un estudio, relacionado con el de Kanner, en cuatro niños del Departamento de Pedagogía Terapéutica de la Clínica Pediátrica Universitaria de Viena.

Respecto a los Trastornos del Espectro Autista-TEA, la Organización Mundial de la Salud (2018), refiere que inicia en la primera infancia y tiene dificultades en diversas áreas.

Los trastornos del espectro del autismo son trastornos del desarrollo y afecciones que se manifiestan en la primera infancia y en la mayoría de los casos persisten a lo largo de toda la vida y están marcados por la presencia de un desarrollo alterado de la capacidad de interacción y comunicación sociales y un repertorio limitado de actividades e intereses, acompañados o no de discapacidades intelectuales y del lenguaje, y que las manifestaciones de estos trastornos varían mucho en cuanto a las combinaciones y la gravedad de los síntomas (párr. 7).

En la definición actual del trastorno, se considera espectro según Grañana (2014) dado que “los síntomas tienen un rango de gravedad variable, que puede ser diferente para cada uno de los tres componentes nucleares. Así cada niño tiene características diferentes, aunque el diagnóstico sea el mismo:

TEA” (p.41,42).

Garrabé de Lara (2012) detalla que la cronología de la clasificación del Trastorno del Espectro Autista-TEA se da aproximadamente a inicios del siglo XVIII, manteniéndose el abordaje clínico y psicopatológico del autismo hasta la segunda guerra mundial que variaron desde los inicios de la guerra y sus fines.

En los años de la investigación hecha por Garrabé de Lara se empleaba para el diagnóstico el CIE-9 y el DSM IV, así mismo, se emplea actualmente de la misma forma en el DSM-5 y el CIE-10.

#### **1.4. Criterios de diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista-TEA**

Proyctte Autisme La Garriga (2016) afirma que en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición - DSM-V se denomina Trastornos del Espectro Autista - TEA a lo que conocemos como autismo, esto según la sintomatología autista reconocida y que se manifiesta en

todos los individuos de manera frecuente en fenotipos con de extendida gama, debido a lo que en la nueva perspectiva planteada desaparecen los subtipos de autismo, conocidos como: Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrativo de la infancia, Síndrome de Rett, Trastorno

Generalizado del Desarrollo no Especificado, es en esta última categoría que “incluye el autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo” (párr. 1)

Dentro la clasificación antes mencionada, se detallan como características principales del autismo: un catálogo demasiado limitado de intereses y ocupaciones, además de un desenvolvimiento evidentemente deficitario o defectuoso del aspecto comunicativo y las relaciones sociales, esto conocido por algunos investigadores como la triada del autismo: donde se ve afectado el aspecto social, comunicativo y conductual.

Tabla 1

*Criterios para diagnosticar el Trastorno del Espectro Autista (TEA)*

- 
- A Insuficiencia perseverante en las relaciones sociales y comunicativas en distintos entornos, evidenciados por los siguientes puntos, de temporalidad actual o precedente
- A.1 Limitaciones para la correspondencia socioemocional
- Aproximación irregular en el aspecto social,
  - Revés durante la conversación normal y bidireccional,
  - Bajo agrado en compartir intereses, afectos o emociones,
  - Limitaciones para empezar o corresponder las relaciones sociales
- A.2 Inconvenientes para responder a las conductas de comunicación no verbales propias de las interrelaciones sociales
- Disminuida integración en la comunicación verbal y no verbal,
  - Deficiencias en el lenguaje corporal y el contacto visual,
  - Limitada capacidad para la comprensión y el uso de gestos,
  - Ausencia total de una comunicación no verbal y de expresión facial

A.3 Dificultades para el progreso, la conservación y la comprensión de las relaciones; por ejemplo:

- Dificultad para ajustar el comportamiento a diversos contextos sociales,
- Dificultades para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos,
- Ausencia de interés por las otras personas

B Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos)

B Los síntomas tienen que manifestarse en el periodo de desarrollo temprano. No obstante, pueden no revelarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasan sus limitadas capacidades. Estos síntomas pueden encontrarse enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.

B.1 Movimientos, empleo de objetos o habla repetitiva o estereotipada; por ejemplo:

- Movimientos estereotipados simples,
- Apilamiento de juguetes en forma lineal,
- Desplazamiento constante del lugar de los objetos,
- Repetición constante de palabras, llamada ecolalia,
- Expresiones idiosincráticas

B.2 Persistencia por la monotonía, Pautas estructuradas del comportamiento no verbal y verbal, muy poca flexibilidad a los cambios de rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal; por ejemplo:

- Conductas de angustia frente a situaciones pequeñas de cambios,
- Inconvenientes con las transiciones de actividades,
- Conductas repetitivas y rígidas,
- Saludos armados y estructurados,
- Exigencia por comer los mismos alimentos diariamente y seguir las mismas rutas

B.3 Inclinationes restringidas y permanentes de carácter irregular frente a su intensidad y focos de interés

- Fuerte vínculo o elevada preocupación hacia objetos inusuales,
- Intereses excesivamente circunscritos y perseverantes

B.4 Alta o baja reacciones a estímulos sensoriales o insólito interés frente a la presencia sensorial del entorno.

- Reacciones apáticas frente al dolor o temperatura,

- Reacciones de rechazo ante texturas y sonidos específicas,
  - Fijaciones persistentes por tocar u oler objetos,
  - Alto interés visual referente a movimientos de objetos o luces
- C Las manifestaciones sintomatológicas provocan un desgaste clínico de gran significado en los aspectos laborales, sociales o en otros que se requieran para actividades habituales.
- D Estas alteraciones no se encuentran mejor definidas frente a una discapacidad intelectual o un retraso general del desarrollo.

---

Nota: Tomado de Gutiérrez (2018)

Detalla las disfunciones encontradas en casos de autismo, con características específicas en cada uno de los aspectos.

Por el cambio en el DSM, los diagnósticos como Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado, Trastorno Autista o Asperger que pertenecían a la cuarta edición en la actualidad, en la quinta edición, se les da el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista-TEA.

De este modo, aquellos con limitaciones evidentes en cuanto a la comunicación social, sin embargo, no cumplen con los principios para el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, deben llevar una nueva evaluación para pertenecer al diagnóstico del nuevo trastorno especificado en el DSM-5 como “trastorno de la comunicación (pragmático) social” el cual permite el uso del lenguaje para la interacción entre sus pares. Este se diferencia principalmente del Trastorno del Espectro Autista-TEA al no cumplir con el criterio de diagnóstico, ya que en el caso de este nuevo trastorno no se evidencian conductas restringidas y constantemente repetitivas de intereses, acciones y comportamiento, además de estos principios de diagnóstico se debe aclarar lo siguiente:

- Se encuentra asociado o no a una discapacidad intelectual.,

- Se asocia no a un deterioro del lenguaje,
- Se encuentra acompañado de una dolencia de carácter genético o médico, o un influyente ambiental reconocido,
- Se acompaña de otro trastorno neuronal del desarrollo mental o de comportamiento, con catatonia,

Del mismo modo el DSM-V plantea niveles de diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista-TEA a los que se consideran “Niveles de Severidad del Trastorno del Espectro Autista”, expuestos en la siguiente tabla:

Tabla 2  
*Severidad del trastorno del espectro autista.*

Nivel 1	Necesita ayuda
Nivel 2	Necesita ayuda notable
Nivel 3	Necesita ayuda muy notable

### **1.5.1. Alteraciones en las relaciones sociales en el Trastorno del Espectro Autista-TEA**

La presencia de problemas a nivel de socialización para la universidad Internacional de Valencia (2018) es uno de los rasgos más marcados y comunes en las personas con TEA, como su poco o nulo interés por relacionarse con los demás y en el caso de hacerlo suele ser limitado y/o para la satisfacción de necesidades personales, añadido a ello, los autores expresan que en este trastorno las relaciones interpersonales que llegan a establecer presentan diversas dificultades, no encuentran temas de interés comunes. Otros rasgos característicos en personas con TEA varían en la apariencia de falta de empatía y su poca capacidad de adaptación con las normas sociales, sus interlocutores y los códigos que estos emplean; por razones como las presentadas por esta

universidad a las personas con autismo se les cataloga de vivir en su mundo sin tomar en cuenta a los demás.

Otra característica marcada es la fijación con seguir rutinas constantes, manteniendo el orden para no entrar en ansiedad, respecto a estos temas Arrebillaga (2009) refiere que las interacciones a nivel social son:

El rasgo fundamental del síndrome autista era la incapacidad para relacionarse con las personas, demostrando soledad extrema desde el principio de la vida; el deseo obsesivo de preservar la invarianza: inadaptabilidad ante los cambios de rutina y de los objetos circundantes, junto a la dificultad para percibir o conceptualizar totalidades coherentes y la tendencia a representar las realidades de forma fragmentaria y parcial. (p. 29)

En el Trastorno del Espectro Autismo el desenvolvimiento en la sociedad, según Danguero (2015), van en concordancia a que estas competencias se van a ir desarrollando e interiorizando a través del aprendizaje en su mayoría observando o imitando, lo que es complejo en el autismo, además estas están formadas por expresiones verbales y no verbales, precisan iniciativa que obtengan respuestas acorde al contexto y al recibir respuestas positivas estas refuerzan la interacción social, en su mayoría la prácticas de estas habilidades se dan en razón a factores como la edad, el estatus del receptor, sexo, etc.

### **1.5.2 Alteraciones en la comunicación en el Trastorno del Espectro**

#### **Autista- TEA**

El blog diario Autismo (2016) considera que las limitaciones en el aspecto comunicativo se presentan con el despliegue del lenguaje verbal y el proceso de comunicación, como parte de una de las cualidades de este trastorno, aparte de ser uno de los elementos intervinientes en los problemas conductuales siendo así motivo de frustración familiar. Esta limitación comunicativa incide de manera

negativa en la situación emocional tanto de los familiares como en la del niño.

Arrebillaga (2009) afirma que:

La comunicación y el lenguaje, los niños con TEA muestran deficiencias y alteraciones en este aspecto, además de presencias de ecolalia, tendencia a comprender las estructuras lingüísticas de manera literal, inversión de pronombres personales, falta de atención del lenguaje, apariencia de sordera en algún momento del desarrollo y la falta de relevancia de las emisiones. (p. 30)

Arrebillaga nos presenta diversas características del nivel lingüístico en niños con Trastorno del Espectro Autista-TEA. Mientras tanto, el Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (2018) presenta ciertos patrones del lenguaje que son usuales en infantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista-TEA, comenzando por el aspecto rígido y repetitivo del lenguaje, por lo general en niños con Trastorno del Espectro Autista-TEA es común notar que frente a un tema de conversación suelen hablar o decir algo que no guarde relación, por ejemplo, se da casos en los que los niños repiten constantemente palabras que escuchan a menudo, a lo que se le conoce como ecolalia, nos presenta dos tipos de ecolalia, la primera haciendo referencia a la repetición de la última palabra que acaba de escuchar siendo está una ecolalia inmediata y la segunda una tardía en las que el niño repite aquellas palabras que ha escuchado con anterioridad.

Como otra característica de la comunicación en el Trastorno del Espectro Autista-TEA, se reconoce niños que hablan con un tono de voz más alto del promedio, estilo musical o mecanizado, similar a la voz de un robot. Otros pueden usar enunciados muy elaborados al inicio de una conversación, además, pueden repetir frases escuchadas en series, películas o comerciales televisivos.

Las habilidades excepcionales e intereses específicos permiten en infantes diagnosticados con autismo la facilidad de iniciar un monólogo profundo en referencia a temas de su interés y se considera además que, “aproximadamente el 10% de los niños que tienen un trastorno del espectro autista presentan habilidades de ‘sabio’, es decir, son excepcionalmente hábiles en áreas específicas como la memorización, fechas del calendario, música o matemáticas”. (Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación, 2018, párr. 8)

El desarrollo del lenguaje es inconstante para niños con estos trastornos en los que se aprecian ciertas habilidades de lenguaje y habla que son superior o menor al promedio o su edad con un progreso variado, incluso pueden presentar un bagaje léxico muy desarrollado y complejo. Algunos niños con Trastorno del Espectro Autista-TEA no responden al llamado de su voz por lo que en ocasiones los primeros años de vida se confunde con una dificultad auditiva.

La escasa competencia para la comunicación no oral es otra característica identificada en niños con Trastorno del Espectro Autista-TEA. No es sencilla la expresión gestual o la interpretación de las mismas, pues en muchos casos, esta es una característica muy relacionada con autismo, no fijan la mirada o les cuesta mantener el contacto visual por un tiempo prolongado cuando se les habla, actitud que para quienes desconocen de la condición de la persona puede resultar de mala educación o falta de interés. Añadido a ello, la habilidad para comunicarse de los niños con Trastorno del Espectro Autista-TEA es variable, además que su desarrollo a nivel social e intelectual condicionan su uso del lenguaje. En algunos casos, pueden llegar a tener deficiencias en ciertas habilidades comunicativas, debido a que no pueden comunicarse con otros

usando el lenguaje o el habla. Por otro lado, existen casos en que su bagaje léxico es vasto, permitiéndoles hablar sobre asuntos específicos a mayor detalle.

Pierre en el 2015 señala que los niños con TEA cuando poseen un lenguaje, este posee características específicas, de los 11 niños que estudió Kanner, 8 tenían retraso del lenguaje, pero su comprensión solía no estar afectada, no obstante, “la expresión lenguaje frecuentemente es solo un débil valor comunicativo.” (p. 17) en el primer capítulo de su libro detalla algunos trastornos en cuanto a la capacidad del lenguaje presente en los infantes con autismo:

- Inversión pronominal, esta hace referencia al habla en tercera persona, es decir, el niño habla de sí mismo sin ser capaz de usar el “yo” cuando habla de él y suele demorar para adquirir esa habilidad.
- La repetición ecológica: la repetición literal e inmediata de algunas frases que escucha o escuchó con anterioridad.
- Acceso difícil al sí como pronombre personal, dándose a veces por la repetición de preguntas.
- Memoria verbal, sin intención comunicativa: hace referencia a la capacidad de los niños autistas de repetir frases o canciones largas de memoria sin tener aún la capacidad de usar el lenguaje para comunicarse. En referencia a esto Hermelin y O’Connor señalan que “los niños autistas se acordaban preferentemente de las secuencias de palabras o de frases desprovistas de coherencia y de significación” (1970, citados por Pierre, 2015, p. 40)
- El uso de un “*neo lenguaje*”, uniendo fragmentos de palabras debido a su similitud en el sonido o por aglomeración de las mismas.

## **1.6 Necesidades educativas en niños con Trastorno del Espectro Autista-TEA**

Los niños con TEA presentan diferentes necesidades educativas que dependen del nivel en el que se encuentran, la estimulación y apoyo en el desarrollo que hayan recibido y las habilidades que poseen, ante ello Soto (2007) menciona que la mayor preocupación en aquellas personas que presentan autismo es la dificultad para comunicarse con otros, sin embargo, se suele restar importancia a la necesidad de que, el ambiente en el que se desenvuelven estas personas debería prestarle mayores respuestas a su intención por comunicarse y no solo brindarle mayor sentido a lo que “se cree que tratan de decir” estas intenciones comunicativas, sin embargo, es necesario que esta “intención comunicativa” sea reforzada con sentido y una acción adecuada por parte del adulto que apoya a estos niños que presentan dicho trastorno, en pocas palabras, no se trata de solo “dejarse llevar” por lo que la persona intenta expresar, sino por lo contrario, se trata de responder y brindarle el sentido adecuado a lo que hace.

Es así que, las personas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista-TEA proponen en todo momento y desde el inicio su “intención por comunicarse e interactuar con su entorno”, a pesar de que la comprensión de esta “intención” es complicada de interpretar, lo importante es aprender a comprender estas necesidades por comunicarse más allá de enseñarles a cómo comunicarse, es en estas situaciones el interlocutor debe aprender a “escuchar”, comprender sus expresiones, sus verdaderas emociones, sus pausas y silencios, entre otros. Esto teniendo en cuenta que estos infantes con Trastorno del Espectro Autista-TEA en todo momento dependen de aquellos que

los acompañan constantemente y es en este transcurso que estos niños suelen dar una atención especial a su interlocutor, con lo cual, el autor sugiere prestar cuidado a estas conductas ya que podrían causar dependencia del menor y volverse una necesidad el poco desarrollo de su independencia.

Según Danguero (2015), actualmente existen una gran variedad de tratamientos que se efectúan en forma grupal o individual y los resultados positivos de estos abordajes van a depender de las necesidades que presente el menor con Trastorno del Espectro Autista-TEA. Respecto al entrenamiento de competencias conductuales o particulares, el autor menciona que, es preferible organizarlo de manera personalizada, para así obtener estrategias específicas que ayuden al abordaje de esta problemática y de esta forma evaluar, después de un tiempo, si lo aprendido de manera individual se puede aplicar en un entorno grupal.

Las estrategias que se utilizan para enseñar habilidades sociales son variadas, y a la actualidad no hay una única técnica, esto se debe a que hay un “Espectro” de sociedades y una técnica aplicada en China, no puede replicarse en Uruguay, ya que son diferentes culturas y las técnicas deben adaptarse a la persona, no la persona a la técnica, sobre todo en un objetivo tan específico como las habilidades sociales. (Danguero, 2015, párr. 2)

En concordancia, los requerimientos educativos de aquellos infantes con Trastorno del Espectro Autista-TEA pueden ser referidas en la relación a lo que llamó Kanner después de su estudio en 1943 “la triada del autismo” señalado en la sección de las características de dicho trastorno las cuales han sido mencionadas al largo de este capítulo.

Por lo antes mencionado, Soto (2007) refiere que es necesario la elaboración y el desarrollo de planes de comunicación para estas personas con autismo que le faciliten una interrelación adecuada con su entorno y que a su vez

den respuesta a sus intereses, particularidades y necesidades y al mismo tiempo respeten el nivel de sus respuestas.

## **CAPÍTULO II: EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN**

En este capítulo se describe el concepto de lenguaje, cada uno de sus aspectos y el desarrollo de cada uno de ellos.

### **2.1 Definición de lenguaje**

El lenguaje es la capacidad que permite a las personas expresar sus ideas, pensamientos y emociones para así conseguir el entendimiento con su entorno, esto se da por medio de la relación y la significancia de un sistema de signos que pueden ser escritos, gestuales y/u orales.

Para Saussure (1945 citado por Mejía, 2016) el concepto de lengua como sistema, es considerada como una perspectiva individual existente entre las interrelaciones de los términos y el razonamiento, además de la relación entre los sonidos acústicos y aquellos que son propiamente lingüísticos, para este autor, previo a que exista la representación del idioma, el razonamiento humano no representa más allá que una materia sin forma y es a través de los signos lingüísticos donde nacen pensamientos clarificados. Así mismo, sin el apoyo de la lengua el elemento fónico, no podría dividirse en unidades diferenciadas para formular los conceptos que el raciocinio humano requiere, además, en la lengua, el sonido se encuentra íntimamente ligado al pensamiento, llegando a limitaciones recíprocas de unidades, esto hace posible la expresión de las ideas,

en conclusión, este autor determina al lenguaje como el código más preciso de comunicación que expresa ideas y sentimientos, así como aproximarnos o distanciarnos de la realidad donde la lengua forma parte determinada del lenguaje, siendo un producto social de la facultad de este, además de un conjunto de elementos necesarios para la ejecución de la facultad de emisión de sonidos. (Arrebillaga, 2009)

Luria (1979), un neuropsicólogo y médico con diversas investigaciones en el campo del lenguaje, considera a este proceso cognitivo de suma importancia ya que para él es un instrumento relevante en la interacción con el medio.

Desde la perspectiva Neuropsicológica, el lenguaje no sólo es un instrumento de comunicación que se asienta en un sustrato neurobiológico, sino que es un instrumento organizador y regulador de la conducta, siendo así una función nerviosa superior rectora del resto de las funciones cerebrales. (p. 77)

Haciendo referencia que el lenguaje es uno de los procesos cognitivos más complejos, de ahí que solo es una capacidad meramente humana que permite el proceso de comunicación, afecta a la medición del coeficiente intelectual, es decir, un niño que es evaluado y no tiene lenguaje puntuará un coeficiente intelectual menor a quien sí lo presente, siendo el lenguaje según Saussure “el conjunto de sistemas de comunicación constituido por diversas manifestaciones: dibujos, gestos, sonidos, movimientos procesos culturales, etc.” (1945 citado por Mejía, 2016).

Para Vigotsky el lenguaje es de naturaleza social, abstracta e intelectual dado que, es el resultado de una comunidad determinada y de la expresión de su cultura, que nace a través de la interacción comunicativa con los demás y el debate de ideas. Su obtención y desenvolvimiento en el ser humano son considerados sucesos de factor cultural, biológico, psicológico y social que están

conformados por normas internas las cuales se inician en el nacimiento y se desenvuelven durante todo el proceso de la vida humana (citado por Arrebillaga, 2009).

Pero, el lenguaje no solo es para expresar ideas elaboradas que permitan comunicarnos con los demás, según Perelló (1976) el lenguaje es el grupo de los medios que ayuda al ser humano a expresar vivencias, sentimientos y pensamientos, la forma en la que se comporta voluntariamente y las acciones reflejas o instintivas.

Para conseguir el principal objetivo de la comunicación que es lograr la comprensión y el entendimiento común, se requiere de un conjunto de signos, en los que distintos elementos entran a participar al momento en que se realiza este acto comunicativo mediante el uso del lenguaje, a manera de ejemplo, se manifiestan funciones tales como la memoria y la inteligencia lingüística.

A partir de su desenvolvimiento, las persona con TEA adquieren habilidades comunicativas tales como la comprensión, la escucha activa y la emisión de sonidos; el dominio de la capacidad comunicativa le será de apoyo para manifestar lo que busca comunicar e incluso de la forma independiente que desee. Para Owens (citado por Gutiérrez, 2014) "El lenguaje es un sistema complejo que está formado por diferentes componentes, los cuales es preciso considerar de manera independiente para un mayor análisis y conocimiento, aunque, el habla como tal no se subdivide en el acto comunicativo" (p. 31)

## **2.2 Aspectos del lenguaje**

Desde una perspectiva general, cuatro grandes aspectos conforman el lenguaje: fonético fonológico, léxico semántico, morfosintáctico y pragmático. Sin embargo, Jiménez (2010) considera como los componentes del lenguaje los siguientes: la fonología en referencia al estudio del sonido de los fonemas,

la morfología como el componente que analiza las unidades mínimas conocidas como morfemas, las que se usan para expresar significados, se centra en la organización de los elementos conformantes de una oración; la sintaxis que refiere el análisis de la disposición y aquellas interacciones dependientes que se encuentran entre los factores que forman parte de lo que conocemos como oración; el concepto de los términos y las frases oracionales de acuerdo a un entorno, hacen referencia a la semántica y la pragmática referida al análisis de cómo funciona el lenguaje de acuerdo a su entorno situacional, comunicativo y social.

Tabla 3  
*Disciplinas del aspecto del lenguaje*

Fonología	Refiere al análisis de la sonoridad de los fonemas.
Morfología	Estudia las unidades básicas o también llamados morfemas, que ayudan a manifestar significados, así mismo cumplen un rol importante para organizar la oración y establecer relaciones entre sus unidades.
Sintaxis	Se encarga del análisis de la organización y de aquellas interrelaciones dependientes que hay entre los componentes de la oración.
Semántica	Hace referencia a las concepciones de los términos y oraciones.
Pragmática	Analiza la articulación del lenguaje en su entorno situacional, social y comunicativo.

Por otro lado, Bloom (citado por Altamirano, 2017) define al lenguaje como una sola unificación de tres componentes o elementos: primero el “contenido”, con referencia a la cognición; la “forma”, que hace referencia a la gramática y el uso, con respecto a la “pragmática”, estos se desarrollan de manera articulada

de acuerdo al proceso del desarrollo del infante, en el momento en el que su nivel de articulación no es el adecuado y a medida que no se interrelacionan en ningún sentido, se evidencian variaciones en el aspecto del lenguaje que se desliga del conjunto. De este modo, es necesaria la consideración de estos elementos de manera individual en el desarrollo de la adquisición y el despliegue del lenguaje en los infantes (Quintero, 2005).

Para Herrera, Gutiérrez y Rodríguez (2008) la clasificación de estas dimensiones del lenguaje se da de la siguiente manera:

Tabla 4  
*Clasificación de las dimensiones del lenguaje*

DIMENSIONES	COMPONENTES	UNIDADES ANÁLISIS	DE
FORMA	Fonológico Fonético Morfosintáctico	Fonema Sonido Palabra/Morfema	
CONTENIDO	Sintáctico Semántico	Oración Palabra/ Morfema Morfema Palabra	
USO	Pragmático	Contexto Discurso	

### 2.2.1 Aspecto Fonético Fonológico

El nivel fonológico hace referencia a los sonidos, en el lenguaje conocido como fonemas siendo estas la unidad más simple de la lengua y es más que una representación simple del sonido al que hace referencia ya sea una consonante o una palabra.

La fonología, se encarga de estudiar los fonemas desde una visión de componentes indeterminados, con estimación diferenciadora en el conjunto de la lengua. Es un elemento del lenguaje que posibilita interpretar la lengua en sus individualidades básicas llamadas fonemas, aquellas que manifiestan estimación de contrastación y de los cuales se estructuran unidades más grandes por medio del uso de leyes. Este componente del lenguaje será diferenciado de la fonética, dado que esta última estudia “la naturaleza acústica y fisiológica de los sonidos y los alófonos, en cambio la fonología, se refiere a la composición, identificación y relaciones entre los diferentes fonemas.” (Gutiérrez, 2014, p. 34)

El idioma español tiene una cantidad específica de fonemas que se diferencian entre sí, pero no tienen un significado. Según Gutiérrez (2014)

en español hay 24 fonemas, 5 vocálicos y 19 consonánticos; además el abecedario del español consta de 27 letras y 5 dígrafos (combinaciones de dos letras para formar un solo fonema); sin embargo, un mismo fonema puede presentar distintas variantes, existen pequeños cambios en la pronunciación de un mismo sonido según la posición que ocupe dentro de la palabra, así como con relación a los fonemas que la rodeen; no suena igual la /p/ en “piña” que en “hipopótamo”; estas variantes fonéticas de un mismo fonema se denominan alófonos y no constituyen variantes significativas desde el punto de vista gramatical o comunicativo. (2014, p. 33)

### **2.2.2 Aspecto Léxico Semántico**

Este aspecto hace referencia al contenido o la semántica que consiste en el reconocimiento de objetos, las relaciones entre objetos y las relaciones de sucesos. Según Zanón (2007) este aspecto se da desde la interacción que se da entre los componentes psicológicos físicos y sociales del ser humano.

En las primeras manifestaciones de sonido de los niños se pueden rescatar los balbuceos, gritos, llantos, etc. que no llegan a tener un contenido semántico o significado específico y/o diferenciado, suelen ser sonidos que acompañan las emociones.

La semántica, es la disciplina lingüística caracterizada por el estudio de significado; se encarga del estudio del contenido, de su significado y de la relación entre los significados de las distintas unidades de la oración; estudia los elementos del significado de los signos lingüísticos, los que a su vez se componen de significante y significado. (Gutiérrez, 2014, p. 33)

Según Saussure (citado por Bigot) existe una relación inseparable entre el significado y significante, incluso lo compara con una hoja de papel, señalando que un lado de esta es el significado y el otro el significante, al cortar la hoja no se puede separar el uno del otro.

El significante es la sucesión de sonidos llamados fonemas que componen la palabra que oímos o pronunciamos, mientras que el significado es el concepto o idea que se representa en nuestra mente. Por tanto, la palabra es un signo lingüístico que consta de significado y significante, a la que además se añade el referente que constituye aquello que la palabra denota, el elemento real al que se refieren tanto el significado como el significante. (Gutiérrez, 2014, pág. 34)

Este aspecto se ve influenciado por las intenciones sociales del individuo, como las características culturales del medio en el que vive, ya que mientras más palabras sean empleadas en su contexto inmediato el niño conocerá de la pronunciación y el significado de ellas.

### **2.2.3 Aspecto Morfosintáctico**

Para poder comprender un enunciado u oración no es suficiente con que conozcamos el significado de las palabras que forman parte de ella, sino que tiene igual relevancia la estructura que lo conforma, dicho de otro modo, es importante la manera en cómo se relacionan y están organizados entre sí las distintas palabras dentro una oración.

Por ello, no será lo mismo decir “el perro muerde al niño”, que, “el niño muerde al perro”, aunque en ambas oraciones se usan las mismas palabras cada uno de los elementos de la sintaxis forma parte de una “unidad funcional”.

Según el diccionario de la Real Academia Española- RAE (2016) su edición número 23 señala que “la sintaxis es la parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos”. Gleason y Ratner (2010) refieren que cuando se conoce adecuadamente el sistema sintáctico el ser humano es capaz de realizar diferentes oraciones además de reconocer que tiene las palabras organizadas correctamente.

Sin embargo, este aspecto no solo está conformado por la sintaxis sino por el componente que haga referencia a la forma: “morfología”, en este aspecto el lenguaje va a ser visto como un producto cambia constantemente hasta tener un dominio propio y llegar a los procesos autónomos, ante ello, Fernández (2007, citado por Del Carmen, Pacheco y García, 2009) expresan que:

una serie de módulos o submódulos lingüísticos como el sistema sintáctico, morfológico, léxico y fonético, que surge en torno a los dos años, cuando se empieza a combinar las palabras para expresar significados, ya sea por el habla telegráfica (“nene come”) o hiperregulación de los verbos (“dijó”) (p. 132)

#### **2.2.4 Aspecto Pragmático**

Este aspecto está constituido de acuerdo con un grupo de normas articuladas al empleo lingüístico en el núcleo de un entorno de comunicación. Es decir, la forma en la que se emplea lo lingüístico para relacionarse en distintos ambientes que favorezcan a la comunicación. Las estimaciones sociales se encuentran relacionadas con el aprendizaje de significados referentes a los acontecimientos de vida y comunicación del locutor. Así mismo, Monfort (2004) señala que, el aspecto pragmático del lenguaje es el uso en sociedad del mismo, es decir, la capacidad de comprender lo que las personas expresan y las intenciones con las que lo hacen. Es por ello que, la rama lingüística, pragmática, se encarga del análisis del empleo que los locutores hacen del lenguaje en

ambientes situacionales, comunicativos y sociales, partiendo de aquella idea que la ocupación principal del lenguaje es la comunicación y esta va a comprender su funcionamiento.

Al conversar con otros, expresamos un conjunto de ideas que poseen una intención y al mismo tiempo realzan la participación de las personas que se encuentren en el mismo ambiente, estos actos del habla se forman de términos que suelen expresarse haciendo uso de normas con características pragmáticas.

En el estudio del aspecto pragmático se añadió al significado de las palabras y el conocimiento de la organización de estas dentro de una oración, se aprende la forma y momento adecuado de expresar esas palabras Gutiérrez (2014) “explica la adquisición del sistema lingüístico en términos del uso que los niños le dan a los signos verbales para desarrollar las funciones comunicativas, relacionadas con la acción y la interacción social” (p. 35)

Conocer implícitamente el aspecto pragmático le dará la facilidad a los niños de cómo, qué y cuándo hablar sobre un tema, de qué manera emplear las palabras que conocen esto está compuesto por diversas normativas que comandan la forma de expresar, el tono que se use y las variaciones casi insignificantes que le dan otro significado al conjunto de morfemas, incluso aquellos que no varían visual o auditivamente cambian según el contexto.

Para Jiménez la visión pragmática ha profundizado en dos aspectos de la utilización del lenguaje por parte de los niños y niñas el aspecto conversacional y las narraciones. (2010, p. 111)

El componente pragmático según Altamirano (2007) está conformado por los conocimientos sobre el contexto y el uso del lenguaje dentro de él. y, es decir el contexto y el uso, a la vez van a incluir aquellos que se encuentren relacionados a los conocimientos y normas lingüísticas, sociales y cognitivas.



### **CAPÍTULO III: ALTERACIONES DE LENGUAJE EN EL TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA**

En este capítulo se describe las alteraciones en el lenguaje dentro del trastorno del espectro autista en los diferentes aspectos del lenguaje descritos en el capítulo anterior.

### **3.1 Características del lenguaje en niños con Trastorno del Espectro Autista-TEA**

Desde Kanner y los primeros estudios en niños y niñas con trastorno del espectro autista, se ha hablado sobre las características que presentan esta población con respecto al lenguaje. A pesar de la larga trayectoria en la investigación con respecto a este tema según Artigas (1999) refiere que no existe evidencia que los trastornos de lenguaje sean una característica específica de los niños con autismo.

Sin embargo, las características más resaltantes del lenguaje en niños y niñas con trastorno del espectro autista y las preocupaciones de los padres con respecto a este tema, se encuentran el retraso al adquirir el lenguaje y en algunos niños la ausencia de este, a lo que añade Artigas (1999) la preocupación de los padres es que sus hijos no captan el significado de las palabras que simplemente las repiten por escucharlas en los adultos, pero no conocen la semántica ni empleabilidad.

Otra de las dificultades de los niños y niñas con trastorno del espectro autista respecto al lenguaje, o que se podría catalogar así por algunos estudiosos y por otros como una característica del autismo son las ecolalias, que se presentan en un alto índice de personas con TEA, dependerá del especialista en verla como una dificultad en el lenguaje del niño o como una oportunidad de apertura a la construcción de un bagaje léxico.

#### **3.1.1. Alteraciones a nivel léxico en Trastorno del Espectro Autista**

Kanner en la investigación que realizó en 1943 descubrió un patrón que se repetía en muchos casos de personas con autismo, el desarrollo del lenguaje había sido promedio hasta el año y medio aproximadamente, pasando esta edad

los niños presentaban disminución, desuso de palabras o estancamiento en la cantidad de palabras que empleaban para su comunicación.

Algunos otros niños no llegan a desarrollar un lenguaje expresivo extenso, solo emplean palabras nucleares y repetitivas, a pesar de ello, cuando hablan temas de su interés muestran conocimiento de un gran bagaje léxico.

Según Wittgenstein (2012) señala que el “uso idiosincrásico de las palabras: puede tener la habilidad de inventar neologismos (palabras únicas) o es idiosincrásico y original en su uso del lenguaje” (p. 12)

### **3.1.2 Alteraciones de nivel pragmático en Trastorno del Espectro Autista**

Lorna Wing (citado por Belloch, 2003) fue la investigadora que tradujo el estudio de Asperger e introdujo el término trastorno de Asperger del que extrae características específicas en el año 1979, dividiéndola en tres aspectos y “utilizó término Trastorno de Espectro Autista, planteando lo que se conoce como la triada de Wing; trastorno de reciprocidad social, trastorno de comunicación verbal y no verbal y ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa” (p. 3) estas últimas forman parte del aspecto pragmático del lenguaje. Según Arrebillaga (2009) los niños con TEA presentan diversas alteraciones en el aspecto pragmático y pueden tener las siguientes características:

presencias de ecolalia, tendencia a comprender las estructuras lingüísticas de manera literal, inversión de pronombres personales. falta de atención del lenguaje, apariencia de sordera en algún momento del desarrollo y la falta de relevancia de las emisiones (p. 30).

Al ser el aspecto pragmático el uso del lenguaje en su medio ambiente es uno de los aspectos que se presenta con mayor dificultad en los niños con trastorno del espectro autista en aquellos que cuentan con pocas estrategias

para comprender las expresiones de los demás, expresar las suyas y emplear habilidades comunicativas.

Jure en el 2017 presenta su investigación sobre los trastornos del espectro autista en el que detalla características de las alteraciones de lenguaje que se dan en los niños con trastorno del espectro autista. Haciendo referencia al aspecto pragmático identifica que los niños al año de edad no logran señalar los objetos que desean, además, no conjugan gestos con lo que logran emitir oralmente. Algunos niños no usan el lenguaje como medio de comunicación y para dar a conocer algo, por ello se les dificulta iniciar un diálogo y es común la tendencia a “monologar en vez de dialogar” (Jure, 2017, p.14)

### **3.1.3 Alteraciones de nivel fonológico en Trastorno del Espectro Autista**

Con relación al aspecto fonético fonológico del lenguaje en el trastorno del espectro autista se conoce muy poca información, según Torres, León y Figueroa (2018) la mayor cantidad de información sobre este aspecto está en bibliografía inglesa, sin embargo, en nuestro idioma son pocas las diferencias o alteraciones a nivel fonológico en personas con TEA. Además, en su investigación rescatan dos posturas distintas en cuanto este tema, la postura de Wing en 1998 “menciona que las dificultades de habla son comunes en personas con TEA y pueden variar en grado de afectación” (Torres, León y Figueroa, 2018, p. 2) y el de Happé también en 1998 que señalaba que no existía alteraciones en el aspecto fonológico en los niños con trastorno del espectro autista, frente a ello Artiga (1999) explica las razones por las que se puede creer que las personas con TEA tengan alguna dificultad a nivel fonológico.

se expresa por una pobreza semántica y gramatical, acompañada de una vocalización deficiente, lo cual condiciona un lenguaje poco inteligible sobre todo para los adultos no familiarizados con su forma de hablar. Si bien la comprensión está más o menos alterada, el trastorno se una charla

perfectamente elaborada; pueden aparecer especialmente como un déficit expresivo (p.120)

### **3.1.4 Alteraciones de nivel semántico en Trastorno del Espectro Autista**

En cuanto al aspecto semántico para Jure (2017) supone que para las personas con TEA se ve afectado en la incapacidad que presentan al reconocer los nombres de cosas o personas que pueden manifestarse al no obedecer o reaccionar al llamado de su nombre, la poca capacidad de solicitar las cosas oralmente o no lograr señalar objetos, partes del cuerpo, personas, etc. cuando se le solicite verbalmente. Además, frente a las respuestas de este aspecto del lenguaje este autor reconoce actitudes específicas que se relacionan a este trastorno como:

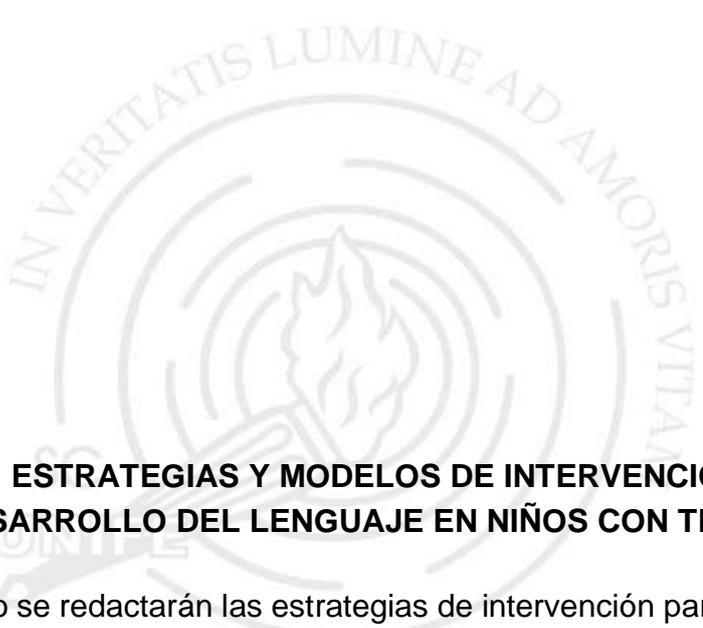
- La expresión precede a la comprensión
- Hablan en tercera persona
- Presentan ecolalia inmediata y tardía
- Utilizan palabras de elevado contenido semántico, pero sin una buena comprensión
- Utilizan el lenguaje de manera tangencial. (Jure, 2017, p. 18)

Para Juillerat, Cornejo, Castillo y Chaigneau en el 2015 las dificultades a nivel léxico semántico que presentan los niños en este trastorno están relacionados con aquellas palabras de significado emocional o de estados mentales

los niños con desarrollo típico son capaces de reconocer verbos que aluden a estados mentales espectro autista como pensar, saber, soñar, fingir, esperar, desear o imaginar. estos verbos son fácilmente diferenciados de los verbos no mentales, como saltar, comer o mover, sin embargo, los niños con autismo presentan mucha más dificultad en hacer esta diferenciación (Baron y otros, 1994, citado por Juillerat, Cornejo, Castillo y Chaigneau, p. 223)

Cuando se habla de autismo y el bagaje léxico existe un contraste marcado, aquellas expresiones que hacen referencia a que los niños con trastorno del espectro autista no hablan o no lograrán expresarse oralmente, por el otro lado,

los que refieren que tienen un gran bagaje léxico, conociendo palabras que son desconocidas para niños y niñas de su misma edad.



## **CAPÍTULO IV: ESTRATEGIAS Y MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS CON TEA**

En este capítulo se redactarán las estrategias de intervención para el desarrollo del lenguaje en niños con TEA y se describirán los modelos de intervención que suelen ser empleados como apoyo en la comunicación y las estrategias empleadas en la misma.

### **4.1 Estrategias de intervención educativa para el desarrollo del lenguaje en niños con TEA**

Cuando un padre conoce el diagnóstico de su hijo y sabe de las principales limitaciones que tendrá en su evolución educativa, su principal inquietud y miedo será el saber si en algún momento logrará hablar, si podrá estructurar oraciones para realizar pedidos de acuerdo a sus necesidades, si podrá desenvolverse de manera autónoma cuando ellos no estén, si podrá llevar una vida social con

normalidad y podrá interactuar con otras personas y en otros ambientes fuera del hogar, pero una de las principales preocupaciones es saber si su hijo será capaz de enfrentarse a la vida educativa y todos los años que esta lleva consigo, además de saber si saldrá exitoso. En un niño con diagnóstico de TEA, que se encuentra en el proceso de inicio de la etapa escolar, todas estas incógnitas son difíciles de resolver si es que no se lleva un adecuado conocimiento de qué estrategias emplear y cómo emplearlas para lograr resultados y avances en los distintos aspectos que en su caso se muestran con dificultades. Sin embargo, todo esto es un proceso que inicialmente debe ser evaluado por un especialista y si nos referimos a la etapa escolar, es mejor como especialista evaluador el docente, dado que es el encargado de pasar la mayor cantidad de tiempo con el estudiante, quien debe conocerlo completamente, además de conocer sus fortalezas y debilidades, conocer su diagnóstico para saber elegir las estrategias educativas adecuadas para responder a sus necesidades educativas y así lograr grandes avances, todo esto es un proceso específico y que se realiza en equipo, siempre de la mano con los padres de familia y los estudiantes para así llegar juntos a la meta.

Howlin, Magiati y Charman (citado por Cáceres, 2017) mencionan que al hablar de modelos o métodos psicoeducativos enfocados para la intervención para niños con TEA debemos centrarnos en tres puntos nucleares y específicos propios de este trastorno: la comunicación, estrategias de desarrollo y educacionales y el uso de principios que regulan la conducta para así mejorar el lenguaje y el comportamiento.

#### **4.1.1. Intervención mediante el juego**

Elkonin (1980) menciona la existencia de un enfoque alternativo de intervención en niños autistas en el que se toma especial importancia al

desarrollo psicológico del niño y a las actividades rectoras según la etapa en la que se encuentre, en esta perspectiva es importante señalar que durante la infancia la actividad rectora es el juego, por lo que esta actividad ayuda a promover diversas habilidades comunicativas, tales como el juego simbólico, el aspecto emocional y la comunicación con otros. En esta linealidad, este enfoque de intervención propone como factor importante la zona de desarrollo próximo distal, la que según Vigotsky (1995), es un espacio de aprendizaje ideal del niño debido a la posibilidad de interacción del niño con el adulto, es aquí donde el juego le permite la posibilidad de realizar una variedad de acciones, con el apoyo de un adulto que más adelante el realizará de manera independiente y colaborativa. Siguiendo este enfoque González en el año 2017 realiza una investigación con el objetivo de identificar el impacto del juego como estrategia para el desarrollo comunicativo, emocional y simbólico de un niño de 3 años y 6 meses de edad con autismo, en la que se obtienen como resultados que específicamente en el aspecto comunicativo, el juego ayudó al desarrollo de habilidades como la iniciativa en la interacción y la toma de turnos, la participación de acciones recíprocas, la intersubjetividad en la comunicación y la capacidad de comprender las emociones del otro, además, estas estrategias posibilitó el uso de palabras por parte del niño y la estructuración de frases con intención comunicativa al solicitar información.

#### **4.1.2. Intervención mediante el empleo de las Tecnologías de la Información y la comunicación en personas con TEA**

Se conoce como tecnologías de comunicación a todo aquello que el hombre ha creado con el transcurrir del tiempo y los nuevos descubrimientos y avances, esto con la finalidad de facilitar aspectos en su vida, específicamente en este tipo de tecnologías, con la finalidad de facilitar la comunicación (Gonzalez,2015).

Bellini y Akullian (2007) mencionan que en el pasado, la tecnología ha cumplido un rol limitado en la intervención de personas con Tea, ya que esta se limitaba al uso de cintas de video con el fin de corregir conductas o establecerlas, a pesar de su efectividad, actualmente la tecnología está cumpliendo roles más activos, debido al gran desarrollo visual que presentan los autistas como parte de sus características logrando resultados más positivos en su intervención. Casado en el 2017, propone un programa de intervención logopédica, haciendo uso de la tecnología, mediante un dispositivo llamado “KINECT”, con el objetivo de “entrenar las habilidades pragmáticas del lenguaje en personas con TEA-AF con el fin de desarrollar los procesos cognitivos básicos que intervienen en el aprendizaje de dichas habilidades para mejorar la comunicación y la inclusión social de estos pacientes” (p. 26), concluyendo que el programa fomenta una intervención ecológica ya que contempla a las personas como una parte de su aprendizaje tomando en cuenta el entorno y su cotidianidad, esto a través de un dispositivo tecnológico, para así motivar su uso social del lenguaje como base para establecer relaciones recíprocas con otros.

#### **4.2 Modelos de intervención en el aspecto pragmático en el trastorno del espectro autista.**

En el siguiente apartado de este capítulo se describirán conocidos modelos de intervención para el desarrollo del lenguaje en el trastorno del espectro autista, los que en su mayoría hacen uso de pictogramas, símbolos o imágenes para el alcance de su objetivo.

##### **4.2.1. PECS (Pictures Exchange Communication System)**

Bondy y Frost (citados por Cáceres, 2017) mencionan que este sistema de comunicación, en sus inicios, se diseñó para atender a niños con autismo y

otros trastornos que se puedan presentar en el desarrollo y es posible su uso en todas aquellas personas con problemas a nivel de lenguaje, ya que favorece la adquisición rápida de habilidades para la comunicación funcional. Este sistema se realiza, enseñando al usuario, a acercarse al interlocutor y darle una tarjeta (fotografía, dibujo, pictograma) del objeto deseado a cambio de dicho objeto. Además, “para implementar PECS debemos identificar los intereses y refuerzos, que pueden motivar a la persona a comunicarse, como alimentos, bebidas, juguetes, libros, etc., que sean muy deseados.” (p. 198)

#### **4.2.1.1. Fases de los PECS**

Para el proceso de enseñanza de estos sistemas alternativos y aumentativo de comunicación se requiere seguir una serie de fases propuestas por Bondy y Frost (s.f.) cada una con un nombre específico de lo que se espera realizar dentro de ella.

- **Fase I:** llamada cómo comunicarse, en esta los individuos aprenden el intercambio de las imágenes individuales por actividades artículos de su interés o gusto personal.
- **Fase II:** llamada Distancia y persistencia, en esta fase se mantiene el uso de imágenes individuales para que aprendan a asociarla de manera general para usarla en diferentes contextos, distancias, personas.
- **Fase III:** llamada Discriminación de Imágenes, los individuos aprenden a elegir entre dos o más imágenes para pedir sus gustos. Aquí se da paso al uso de un Libro de Comunicación “una carpeta anillada con tiras autoadhesivas de bucle y de gancho, donde las imágenes se almacenan y se toman fácilmente para la comunicación.”

- **Fase IV:** llamada Estructura de la oración en esta fase se empieza la estructuración de frases simples.
- **Fase V:** Peticiones en respuesta en la que los individuos aprenden a usar el sistema para responder preguntas.
- **Fase VI:** llamada Comentario en la que se les enseña cómo responder a las interrogantes “¿Qué ves?”, “¿Qué oyes?” Y “¿Qué es?” Aprenden a componer oraciones comenzando con “Veo”, “Escucho”, “Siento”, “Es un”, etc.”

#### **4.2.1.2. Aplicación de los PECS**

Cáceres (2017) menciona que, para la aplicación de este sistema, es necesaria la identificación de los intereses y estímulos que motiven al sujeto a comunicarse y que sean deseados por este.

Además, sugiere que al usar el moldeamiento y la ayuda total, se enseña al niño que “debe dar una imagen para conseguir el objeto que desea o satisfacer la necesidad de ese momento”, de este modo, se presenta una imagen continuamente, para luego conseguir que se adapte al uso de imágenes, una por una, se empiecen a poner todas en un “tablero de petición” respetando un orden, que van de acuerdo al proceso del entrenamiento: “1) Intercambio físico, 2) Aumento de la espontaneidad, 3) Discriminación de la imagen, 4) Estructura de la frase, 5) Respondiendo a “¿qué es lo que deseas?”, 6) Comentarios y respuestas de manera espontánea 7) Información adicional

#### **4.2.2 Sistema Pictográfico para la Comunicación (SPC)**

Para Abril, Delgado y Vigara (2012) un sistema pictográfico “es la representación del lenguaje mediante dibujos, fotos o imágenes” (p. 8) sin

embargo, precisan que estos no son de uso exclusivo de los SAAC, ya que también son utilizados en señalamientos en la sociedad, como los de tránsito, de aquí podemos afirmar que los símbolos pictográficos han existido desde épocas remotas en los que un mensaje era transmitido mediante dibujos, además de resaltar su mayor característica, la universalidad, ya que estos no solo se utilizan en el ámbito de la rehabilitación del lenguaje sino también en distintos contextos como para brindar señalizaciones, indicaciones o datos informativos representados a través de imágenes.

De acuerdo con la historia y específicamente hablando de los SPC, Regis y Callejón (2015) comentan que los Sistemas Pictográficos de Comunicación (SPC) fueron diseñados y creados por primera vez por Roxana Mayer-Johnson, quien creó acerca de 5000 pictogramas en blanco y negro y en imágenes a color, estos se recopilaron en un libro en el cual se encontraban acompañados por la representación de estas imágenes en diferentes idiomas y aspectos ortográficos. Así mismo, estos utilizan un lenguaje visual reflejado por medio de imágenes simples que facilitan el entendimiento de su significado, no obstante, este mismo autor señala que, su uso como sistema el cual permite la comunicación y el aprendizaje se encuentra ligado a los siguientes objetivos:

- Aprender la realización de una determinada actividad a través de las diversas conductas que se exponen en los pictogramas.
  - Potenciar las habilidades comunicativas con el fin de expresar sus opiniones ante cualquier hecho que se produzca en sus rutinas sociales, educativas, profesionales, etc.
  - Comprender todos aquellos aspectos de la vida diaria que les rodea, no sólo objetos, sino también personas (y qué tipo de personas), acciones, sonidos, olores, etc.
  - Aprender a expresar sus opiniones, preferencias y deseos.
  - Facilitar una mejor comprensión de los sentimientos y deseos de los demás para un mejor reconocimiento de los motivos de sus acciones.
- (p. 333-334)

#### **4.2.2.1 Categorización de los SPC**

Para la categorización y clasificación de los SPC, se deben seguir ciertos criterios específicos, aunque estos no son del todo rígidos, para la aplicación de estos sistemas se sugiere el conocimiento de cada uno de esos criterios. Frente a esto, Martínez (2014) señala que el uso de colores facilita la clasificación de los pictogramas al momento de situar un símbolo específico en el tablero de comunicación del usuario, este sistema de colores sugiere la impresión del pictograma en papel de un color determinado, un método basado en función al sistema de colores de Bliss permitiendo la posibilidad de combinar ambos sistemas, y en caso no se pueda realizar la impresión específica del color este se puede reemplazar por otro color de fondo, esto con el fin de mantener la estructura de colores. Ahora bien, según este autor, para la organización de cada pictograma se debe tomar en cuenta la función de cada palabra para una adecuada categorización, además de que, cada una de las categorías se van a encontrar asociadas a un determinado color, clasificados de la siguiente manera: categorías que designan personas y pronombres, impresas en papel de color amarillo; miscelánea (artículos, conjunciones, conceptos de tiempo, preposiciones, números, alfabeto y otras palabras abstractas), sobre color blanco; nombres, en naranja; verbos, en verde; descriptivos (adverbios y adjetivos), en azul; finalmente la categoría que designa lo social (expresiones personales y saludos) en color rosa o morado.

Del mismo modo, Martínez (2014) refiere que para la clasificación de los símbolos que componen el SPC se organizan en cuatro clases: por la representatividad, su significado, composición de estos y la clasificación especial expuestas en la siguiente tabla:

Tabla 5

*Tabla de clasificación de los símbolos que componen al Sistema Pictográfico de Comunicación*

<b>Símbolos similares a la realidad pictográficos</b>	
<b>Por su representatividad</b>	Símbolos ideográficos      Menos realistas, representan una idea.
	Símbolos abstractos      No tienen parecido con la realidad
	Símbolos internacionales      Comunes a todo el mundo
	Símbolos de signos de puntuación
<b>Por su significado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Símbolos de personas</li> <li>Símbolos de objetos</li> <li>Símbolos de acciones</li> <li>Símbolos de sentimientos</li> <li>Símbolos de ideas</li> <li>Símbolos de relaciones espaciales</li> <li>Símbolos de relaciones temporales</li> </ul>
<b>Por la composición de los mismos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Símbolos simples y compuestos</li> <li>Superpuestos, yuxtapuestos o combinados</li> </ul>
<b>Clasificación especial</b>	Estos símbolos dependen de la cultura en la que se trabaje

Nota: basado en Martínez, O. (2014)

#### **4.2.2.2 Características de los SPC**

Los símbolos pictográficos para la comunicación al ser un sistema estructurado planteado con la finalidad de potenciar el acto comunicativo, van a contar con una serie de características que los diferencien de los otros sistemas existentes y que así mismo evidencian la significancia de su uso, en este contexto, Martínez (2014) menciona como una de las características de los SPC, a la palabra escrita que aparece junto con el dibujo, la cual los nombra, esto debido a que existen situaciones en los que estos dibujos suelen tener un concepto abstracto no logra ser representado por completo en un dibujo y por esta razón requieren el uso de la palabra escrita. Así mismo, Martínez menciona como otras de las características de los SPC, a su fácil representación, manejo y utilización, además de adaptarse rápidamente a cualquier concepto dentro del campo de la comunicación, ya que se pueden encontrar varios símbolos que den significación a una única palabra logrando así ser apto para cualquier edad y cualquier usuario concreto.

#### **4.2.2.3 Aplicación de los SPC**

Debido a que uno de las características de los SPC es su fácil uso y manejabilidad por diferentes perfiles de usuarios su adaptabilidad y aplicación también se da de manera factible, sin embargo Martínez (2014) nos advierte que para su aplicación es importante tener en cuenta las necesidades, situación y habilidades del sujeto, es decir, que para su uso y aplicación requiere de un previo análisis de las características del sujeto para saber si este es apto para el uso de un SPC, dentro de las características que el usuario debe cumplir se encuentran: el tener un nivel simple de lenguaje expresivo ligado de una motivación comunicativa, aunque sea solo para dar a conocer una necesidad o

satisfacer un deseo, un nivel de percepción visual desarrollado lo suficiente como para distinguir cada pictograma, poseer memoria para la adquisición y designación de los símbolos, una edad mental acorde al reconocimiento de los dibujos, aceptación y compromiso del entorno familiar para el uso del sistema y su enseñanza.

#### **4.2.3 Habla signada B.Schaeffer**

De acuerdo con el Programa de comunicación total habla signada B.Schaeffer (2001), es el psicólogo e investigador Benson Schaeffer quien da nombre a este programa de comunicación como producto del trabajo llevado a cabo en 1963, con niños con autismo, retraso mental, trastornos en el desarrollo, parálisis cerebral y afasias. Durante su trabajo, el psicólogo centra sus esfuerzos en el lenguaje y la enseñanza de estos niños convirtiéndolo en un Sistema de Comunicación Alternativo (SCA), predominando en este, dos componentes diferenciadores de otros programas: el primer elemento, conocido como el habla signada, que se refiere a la interrelación y la práctica conjunta del uso de la palabra y lo signos producidos por parte del niño/adulto; y el segundo, la comunicación simultánea, que hace referencia al empleo de dos códigos en este caso el oral y el signado involucrado de la intención comunicativa.

La finalidad de este programa es que la intención comunicativa del sujeto sea dotada de mayor sencillez y se canalice mediante la asociación de elementos que facilita la combinación del uso de signos y la palabra evocada.

Este programa va dirigido a la población con la que trabajó el autor en su propuesta de creación, personas que presenten un retraso mental grave o severo, autistas, niños afásicos sin habla y personas con problemas moderados y severos del lenguaje, (Programa de comunicación total habla signada

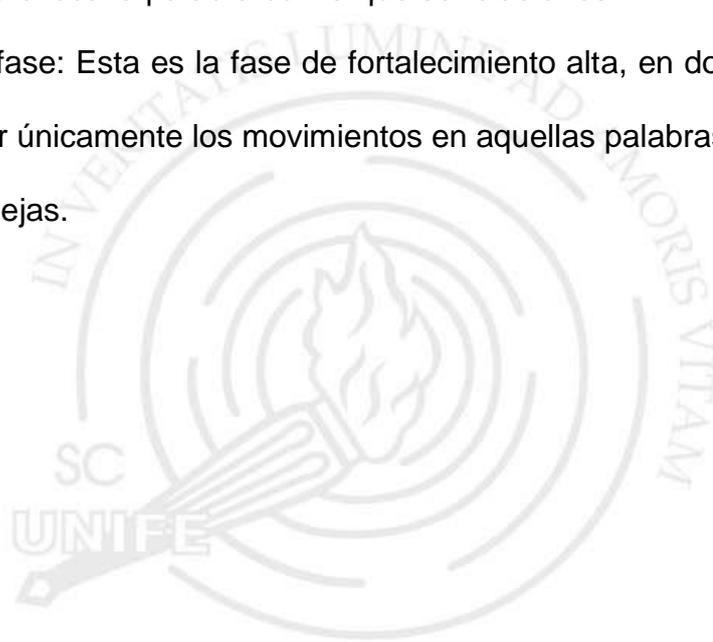
(B.Schaeffer, 2001). Así mismo, en esta población se distinguen tres grupos; el primero, incluye a personas que no presentan intención comunicativa, debido a alteraciones sensorial, disfásicos, afásicos sin lenguaje, autistas que no han desarrollado su lenguaje y/o comunicación, aquellos con potencialidad al habla o con lenguaje ecolálico; ya que, en estos casos se podría llevar a cabo uso del signo, con menor constancia; el segundo, agrupa a personas que cuentan con un código ora, debido a que mediante este programa se potencializa la estructuración gramatical; y en el tercer grupo, aquellas personas que no emplearán ningún código, pero favorecerá su comprensión lingüística.

Para la enseñanza de este programa Schaeffer, Raphael y Kollinzas (2005) establecen ocho pautas, organizadas y estructuradas, las cuales se deben seguir en el orden establecido con el propósito de provocar la producción del lenguaje espontáneo:

1. expresión de deseos
2. Establecer menos énfasis en la imitación y el lenguaje receptivo
3. empleo de la toma de turnos estructurada
4. Establecer la autocorrección
5. evitar asociar la comunicación con el castigo
6. Brindar información de manera indirecta
7. Motivar la espontaneidad del sujeto
8. Enseñanza del español signado aplicando la comunicación total.

Según el Programa de comunicación total habla signada B. Schaeffer (2001) este programa promueve un nuevo modelo de comunicación alternativa, el cual debe ser aplicado en distintas fases, las cuales dependen del nivel de aprendizaje en el que se encuentre el niño:

- a. Primera fase: Se establecen sesiones de aprendizajes de signos e imitación verbal.
- b. Segunda fase: Se enseña a diferenciar las situaciones en las que se aplicaran los signos aprendidos.
- c. Tercera fase: Es imprescindible la enseñanza de la relación sílabamovimiento, relación palabra-signo, de tal forma que al realizar el signo se evoca la palabra con la que se relaciona.
- d. Cuarta fase: Esta es la fase de fortalecimiento alta, en donde se enseña a utilizar únicamente los movimientos en aquellas palabras desconocidas o complejas.



## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En el presente capítulo se presentan las conclusiones del trabajo de manera general y algunas recomendaciones brindadas para docentes, familia y personas con trastorno del espectro autista.

### **5.1. Conclusiones**

1. La definición del concepto de autismo ha evolucionado a lo largo de los años, pasando desde el ámbito psiquiátrico hasta lo que se conoce hoy en día como el trastorno del espectro autista.
2. Las características del trastorno del espectro autista son diversas, siendo tres como las más resaltantes desde la “triada de Wing”, en la que se reconoce que las personas con TEA presentan alteraciones a nivel comunicativo, conductual y social.
3. El lenguaje es un conjunto de signos y símbolos que permiten la interacción comunicativa de dos o más personas, conformados por aspectos que se dan simultáneamente durante el proceso comunicativo, cada uno con una función específica.
4. Los aspectos del lenguaje están divididos en cuatro grandes grupos: fonético fonológico referido a los sonidos y articulación de las palabras, morfosintáctico en relación a la organización de las palabras dentro de una oración y la estructuración de las mismas; léxico semántico que refiere a los significados y significantes de las palabras y finalmente el pragmático que engloba todos para el uso del lenguaje con el medio ambiente.
5. Las personas con TEA cuentan con herramientas limitadas para dar a conocer sus sentimientos y emociones a otros, siendo esta una de las alteraciones de la comunicación más resaltantes dentro de esta población, ya

que requiere del empleo del lenguaje en su contexto inmediato, generando así un déficit en el aspecto pragmático de su lenguaje. Esta alteración no refiere que no sea de su interés el comunicarse con las demás personas, solo que no encuentran la manera de hacerlo.

6. Dentro de las estrategias de intervención para el desarrollo del lenguaje en personas con TEA los modelos emplean pictogramas como sistema alternativo y aumentativo de la comunicación, así como el uso de signos y la palabra.

7. La tecnología como estrategia de intervención ha tenido un impacto significativo en cuanto al trabajo con personas con TEA, desde años anteriores, mediante el moldeamiento de conducta con recursos audiovisuales, hasta la actualidad a través de dispositivos y/o aplicativos que permiten al niño el aprendizaje del uso de su lenguaje respetando su cotidianidad e involucrando su entorno social cercano.

## **5.2. Recomendaciones**

1. Se sugiere el conocimiento y empleo adecuado de las distintas estrategias para el abordaje en el aspecto pragmático del lenguaje en niños con TEA, por parte de la docente y/o especialista, ya que cada una indistintamente realizan intervenciones de diferente forma, obteniéndose resultados diferenciados.

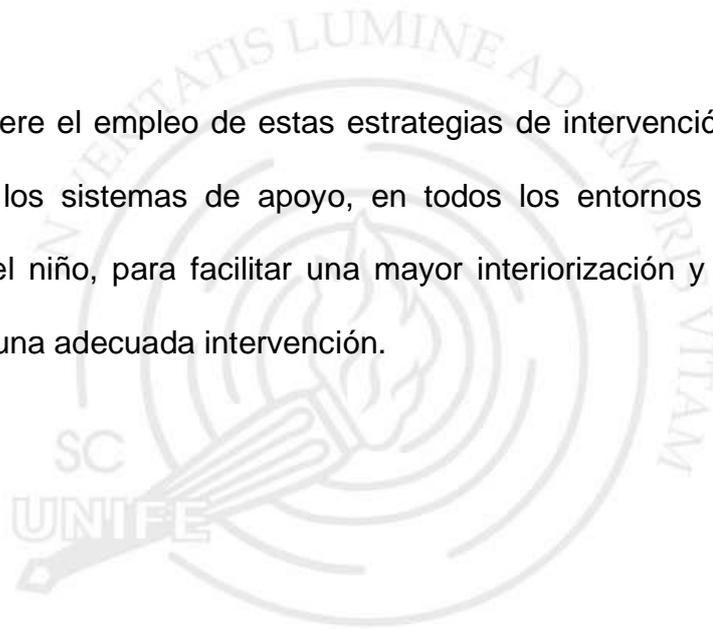
2. Se recomienda que la docente antes de tomar la decisión de aplicar una estrategia de intervención conozca de manera completa e integral al o los estudiantes, sus características y necesidades particulares, ya que cada sistema se adaptará de acuerdo a las características que estos plantean.

3. Se deben tener en cuenta las características específicas que se presentan en las alteraciones de lenguaje respecto al aspecto pragmático en niños con

TEA, ya que de acuerdo a las características individuales que cada uno presente, se podrá aplicar un sistema de intervención que mejor se adapte y pueda obtener mejores resultados.

4. Se recomienda el abordaje interdisciplinario de docentes y especialistas del lenguaje, para una mejor retroalimentación de los conocimientos y estrategias que se aplicarán en la intervención de estos niños con Trastorno del Espectro Autista y así lograr mayores avances en cuanto al desarrollo de su lenguaje.

5. Se sugiere el empleo de estas estrategias de intervención del lenguaje, así como de los sistemas de apoyo, en todos los entornos en los que se desenvuelva el niño, para facilitar una mayor interiorización y adaptación del sistema y así una adecuada intervención.



## REFERENCIAS

- Abril, D., Delgado, C. I., y Vígara, Á. (2012). Comunicación aumentativa y alternativa. Guía de referencia.  
<http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3425/Comunicaci%3%b3n%20aumentativa%20y%20alternativa.pdf?sequence=1&rd=0031377483131047>
- Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A., Giraldo, L., Montealegre, S., Mota, B., Muñoz, M., Pérez, B. y Saldaña, D. (2018) *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastorno del espectro del autismo*. Federación Autismo Andalucía.  
<http://www.autismoandalucia.org/wpcontent/uploads/2018/02/MANUAL-AT-DEF.pdf>
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*.  
<http://logopediayfoniatria.es/mediapool/122/1229197/data/lenguaje-enlos-trastornos-autistas.pdf>
- Artigas-Pallarès, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587  
<http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Arrebillaga, M. (2009). *Autismo y trastornos del lenguaje*. Brujas.
- Bellini, S., Aukillian, J. (2007) Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, 36, 80-90
- Belloch, C. (2003). Recursos tecnológicos para personas con problemas graves de comunicación. *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. Valencia: Nau Llibres, 22.  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35162009/tecnologia\\_autismo\\_dis capacidad\\_motriz.pdf?1413493112=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DNuevos\\_recursos\\_tecnologicos\\_parra\\_la\\_int.pdf&Expires=1616635745&Signature=EzogI84PRcmbYHQqDH-nlKm-KqL0GFpY8Pqx9e2LMrv~UQc0fYOMBomd4EUB5PS5LkW4Qy5dOafWtAcb9TScC5gYnflVBVMIV4-SCmJ08mSjmAN-3fV0Z8rTcBhwAKqtQz-jeCwpYAjFqn8laHtbAZN-CEIIHc3iEJLwfKZ4ZY0AqNaTVkgbpkMJbLUgqe6qKWaO3ixCLsDr2nOY4gVPGZqIR X903ikas~KMgY6vXa1z4hEv6axumvCKLDKYuP-CTipUTHlo5mNVy1MZwyGvvHVG7ZJ9F04YhJ5N4OVMjRueigAzRb1SEgJcxvSINd6wla023UP8IbqXtsE4VDyA\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35162009/tecnologia_autismo_dis capacidad_motriz.pdf?1413493112=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DNuevos_recursos_tecnologicos_parra_la_int.pdf&Expires=1616635745&Signature=EzogI84PRcmbYHQqDH-nlKm-KqL0GFpY8Pqx9e2LMrv~UQc0fYOMBomd4EUB5PS5LkW4Qy5dOafWtAcb9TScC5gYnflVBVMIV4-SCmJ08mSjmAN-3fV0Z8rTcBhwAKqtQz-jeCwpYAjFqn8laHtbAZN-CEIIHc3iEJLwfKZ4ZY0AqNaTVkgbpkMJbLUgqe6qKWaO3ixCLsDr2nOY4gVPGZqIR X903ikas~KMgY6vXa1z4hEv6axumvCKLDKYuP-CTipUTHlo5mNVy1MZwyGvvHVG7ZJ9F04YhJ5N4OVMjRueigAzRb1SEgJcxvSINd6wla023UP8IbqXtsE4VDyA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Bigot, M. (2010). *Apuntes de lingüística antropológica*.  
<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/2.%20SAUSSUR E.pdf>

- Bondy, A. y Frost, L. (s.f.). *¿Qué es PECS?. El Sistema De Comunicación Por El Intercambio De Imágenes (PECS)*. <https://pecs-spain.com/elsistema-de-comunicacion-por-el-intercambio-de-imagenes-pecs/>
- Autismo diario (2016). *El lenguaje y la comunicación en niños con autismo*. <https://autismodiario.org/2016/08/29/el-lenguaje-y-la-comunicacion-enninos-con-autismo/>
- Cáceres, O. (2017). *El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con autismo*. [tesis doctoral, Universidad Las Palmas de Gran Canaria]. Accedacris. [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/54026/2/0750462\\_00000\\_000.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/54026/2/0750462_00000_000.pdf)
- Casado, C. (2017). *Programa de intervención logopédica en habilidades pragmáticas para personas con TEA, a través del uso del dispositivo Kinect*. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid ]. Archivo digital. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26050/TFG-ML1023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ccorimanya, L (2018) *Estrategias de enseñanza mediante experiencia directa y apoyos visuales para mejorar habilidades comunicativas en los estudiantes del 1º, 3º Y 4º del nivel primaria del Centro de Educación Básica Especial "Yanque" - Distrito de Yanque- UGEL Caylloma - Región Arequipa*. [Tesis de segunda especialidad, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico]. Archivo digital. <http://repositorio.ipnm.edu.pe/bitstream/ipnm/1434/1/CCORIMANYA%20ARQUQUE%2c%20Luz%20Marina.pdf>
- Confederación de autismo España (2019). Sobre el TEA. [Mensaje en un blog]. <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA>
- Danguero, M. (2015). Habilidades sociales y autismo. Recuperado de <https://autismodiario.com/2015/04/04/habilidades-sociales-y-autismo/>
- Del Carmen Díez, M., Sanz, D. I. P., de Caso, A. M., García, J. N., y GarcíaMartín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 129-135. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321013.pdf>
- Elkonin, D. (1980) *Psicología del juego*. Madrid, España; Pablo del Río
- Fortea, S., Escandell, O., Castro, J., y Martos, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de neurología*, 60(1), 31-35 <https://www.adngirona.com/data/recursos/pecs-enespanol/a460a289c3974dd18fed9570671ac9b1-pecsenspain.pdf>

- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud mental*, <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>
- Gleason, J., y Ratner, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson educacion. <http://www.herrerobooks.com/pdf/ALHA/9788483225196.pdf>
- Grañana, N. (2014) *“Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista. Enfoque neuropsicológico”*. Editorial Paidós.
- Gonzalez, C. (2015) Intervención en la comunicación de alumnos con trastorno espectro autista sin lenguaje: SAACS Y TICS. [Tesis de Maestría, Universidad internacional de la Rioja] Re-Unir [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3160/Cristina\\_Gonzalez\\_Vilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3160/Cristina_Gonzalez_Vilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- González, C. (2017) Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista Facultad de Medicina*. 66(3), 365-374 <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v66n3/0120-0011-rfmun-66-03365.pdf>
- Gutiérrez, R. (2018). El autismo. *Siglo Cero*, 4(1), p. 33
- Gutierrez, R. (2014). *Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita*. [tesis doctoral, Universidad de Alicante]. El taller digital. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39868/1/tesis\\_gutierrez\\_fr esneda.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39868/1/tesis_gutierrez_fr esneda.pdf)
- Happé, F. (2007). *Introducción al Autismo*. Madrid, España: Alianza.
- Herrera, M., Gutiérrez, C. y Rodríguez, C. (2008). *¿Cómo detectar las dificultades del lenguaje en el nivel inicial?* Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo. <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Herrera.pdf>
- Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (2018) *Trastornos del espectro autista: Problemas de comunicación en los niños*. <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/problemas-decomunicacion-en-los-ninos-con-trastornos-del-espectro-autista>
- Jimenez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. <https://iltemprana.files.wordpress.com/2014/01/teorc3adas-y-enfoquesexplicativos-sobre-adquisicic3b3n-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf>
- Juillerat, K. L., Cornejo, F. A., Castillo, R. D., & Chaigneau, S. E. (2015). Procesamiento semántico de palabras epistémicas y metafísicas en niños y adolescentes con Trastorno de Espectro Autista (TEA) y con Desarrollo Típico (DT). *Terapia psicológica*, 33(3), 221-238.

Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v33n3/art06.pdf>

- Jure, R. (2017). Trastorno del Espectro Autista: Intervenciones del Lenguaje y de la Comunicación. [https://www.sap.org.ar/docs/Congresos2017/CONARPE/Jueves%2028%209/dr\\_Jure\\_comunicacion\\_y\\_lenguaje.pdf](https://www.sap.org.ar/docs/Congresos2017/CONARPE/Jueves%2028%209/dr_Jure_comunicacion_y_lenguaje.pdf)
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250. Recuperado de [http://mail.neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf)
- Luria, A. R. (1979). Atención y memoria. Fontanella. <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=LIBRO.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=010314>
- Martínez Rodríguez, O. (2014). Aplicación de un sistema alternativo de comunicación en un niño con autismo. <https://gredos.usal.es/handle/10366/125987>
- Martos, J. y Llorente, M. (2008). Los niños pequeños con Autismo. Madrid, España: CEPE.
- Mayaute, Y. (2018) *Métodos y estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa en los niños con TEA en la Institución Educativa Privada Kolob Tacna 2015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] Archivo digital. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2236>
- Mejía, C. (2016) Lingüística General de Ferdinand de Saussure. El primer curso. Introducción. *Entornos* 29(2), 153-182 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6937117.pdf>
- Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista neurológica*. [https://www.parlaiapren.com/wp-content/uploads/2014/07/intervencion\\_en\\_Trastorno\\_semantico\\_pragmatico-monfort.pdf](https://www.parlaiapren.com/wp-content/uploads/2014/07/intervencion_en_Trastorno_semantico_pragmatico-monfort.pdf)
- Muñumel Muñoz, A. (2017). Estrategias comunicativas en niños con Trastorno del Espectro del Autismo. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/24180>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Trastornos del espectro autista*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrumdisorders>
- Paytán, M. y Quinto, D. (2018) Pictogramas y desarrollo de competencias de los alumnos de la I.E. Inicial N°827 3 de mayo - Acoria- Huancavelica. [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Huancavelica] Archivo digital. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2056>

- Paytan, M. y Quinto, D. (2018) Pictogramas y desarrollo de competencias de los alumnos de la I.E. Inicial N°827 3 de Mayo - Acoria- Huancavelica. (Tesis de pregrado) Universidad Nacional de Huancavelica. Huancavelica, Perú. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2056>
- Perelló, J. (1976) *Trastornos del lenguaje*. Barcelona: Masson
- Programa de comunicación total habla signada B.Schaeffer (2001). *En: Diccionario de signos para alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el área de comunicación/lenguaje*, 1º ed. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la región de Murcia.
- Proyette Autisme La Garriga. (2016). *Criterios diagnósticos del autismo y el trastorno del espectro autista (TEA)*. <https://www.autismo.com.es/autismo/criterios-diagnosticos-delautismo.html>
- Pierre, F. (2015). *El Autismo infantil*. 2a. ed. Madrid, España: Biblioteca Nueva
- Quintero, M. P. (2005). El desarrollo del lenguaje. *Revista digital Investigación y Educación*. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/LOGOPEDIA/DESARROLLO%20LENGUAJE/EI%20desarrollo%20del%20lenguaje%20-%20Quintero%20-%20art.pdf>
- Regis, P. y Callejón, M. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en personas con síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión social/From pictogramme to image. *Arteterapia*. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/51700/47943>
- Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. (2007). *Breve revisión histórica del autismo*. vol.27 no.2. Madrid, España: Rev. Assoc. Esp. Neuropsiq. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S021157352007000200006](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021157352007000200006).
- Shaeffer, B. , Raphael, A. y Kollinzas, G. (2005) *Habla signada para alumnos no verbales*. Alianza Editorial
- Sigman, M. y Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva*. Morata.
- Soto, R. (2007). Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(2),0 . <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44770212>

Torres, J., León, H., & Figueroa, M. (2018). Desempeño fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de pre-kínder a tercero básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 17, 1-18. doi:10.5354/0719-4692.2018.51611

Universidad Internacional de Valencia. (21 de marzo de 2018). *Las necesidades educativas de los niños en tratamiento por autismo*. <https://www.universidadviu.com/las-necesidades-educativas-de-los-ninos-en-tratamiento-por-autismo/>

Vigotsky L. (1995) *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid, España: Visor

Wittgenstein, L. (2012). Los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) y los TEA Las diferencias implícitas. <https://url2.cl/aSQ7D>

Zanón, J. (2005). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376014.pdf>

