

"LA LECTOESCRITURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJES RELEVANTES EN AUTISMO"

M^a Rosa Ventoso Roncero

Abril 2003.

INTRODUCCIÓN

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

La inconsistencia en la comprensión de la información verbal, la temporalidad limitada de los mensajes verbales, y el hecho de que los actos comunicativos impliquen necesariamente cercanas y recíprocas relaciones interpersonales, son algunas de las causas por las que la información ofrecida en formato verbal sea a menudo desatendida, no comprendida e incluso aversiva.

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

En los últimos años ha aparecido abundante literatura escrita por personas con autismo de alto nivel de funcionamiento que relatan sus experiencias internas. En muchos casos se presta especial importancia a la información de modalidad visual y, dentro de ella, a las palabras escritas. En los textos autobiográficos podemos encontrar párrafos que hacen referencia a la importancia de los formatos visuales para acceder a los significados y en especial, a los textos escritos, como hacen en los párrafos siguientes Terèse Jolliffe y Temple Grandin:

"Yo comprendía mejor cuando me decían las palabras aisladas y cuando me de cuenta de que el lenguaje iba dirigido a mí. Al mismo tiempo comencé a leer en mi cabeza y a escribir frases.... Era capaz de comprender mejor las palabras cuando estaban escritas en un papel /que cuando me las decían"

(Jolliffe, pg. 139, en Jolliffe, Lansdown y Robinson, 1992)

"Yo soy una pensadora visual.... Muchas de las personas con autismo de alto funcionamiento también son pensadores visuales y emplean formas visuales de pensamiento... El lenguaje y las palabras son para mí maneras extrañas de pensamiento. Mis pensamientos están recogidos en forma de cintas de "videocassete "... (p.142)

"Si tengo que aprender una lengua nueva, lo hago leyendo ... Almaceno las palabras

en su forma escrita.... El mejor programa para aprender una' lengua extranjera para mí es leer cuidadosamente frase a frase en las dos lenguas los artículos de las revistas que ofrecen en los aviones, que están escritos en los dos idiomas." (p. 144) (Grandin, 1995)

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

Por otra parte la habilidad lectora es una de las habilidades que se hayan preservadas en algunos niños con autismo. De hecho, la hiperlexia es un fenómeno bastante frecuente en niños con buenas o medias capacidades intelectuales (Tirosh y Canby, 1993). Además, una proporción apreciable de los niños: autistas con retraso mental, a pesar del lento, o incluso nulo desarrollo del habla, aprenden también a leer de manera muy eficaz, dando lugar a situaciones sorprendentes y contradictorias, que por otra parte definen el autismo como cuadro de profundas desarmonías. Paradoja que confunde, y deja perplejos a padres y profesionales no especializados, que se encuentran con un niño aparentemente inteligente, pero que con frecuencia no atiende a las consignas, no muestra interés por compartir las experiencias, no juega con otros niños ni con juguetes convencionales, no habla y, a veces, se golpea o presenta rabietas sin motivo aparente. Pero este mismo niño encuentra el coche de su padre en un garaje repleto, aprecia un cambio de orden de un disco entre cientos, o hace movimientos "extraños" en el aire, que observados detenidamente resultan ser la escritura del anagrama de una cadena de televisión.

En la base de la facilidad para acceder a la lectura de algunas personas con autismo, se encuentran atributos cognitivos concretos especialmente preservados, como la. facilidad para procesar estímulos viso-espaciales (como muestran los ejemplos apuntados en párrafo anterior) y la buena capacidad de memoria mecánica asociativa (Hermelin y O'Connor, 1970). 4a explicación elemental, pues, del proceso de lectura espontánea reside en la facilidad para realizar una tarea de. asociación, de emparejamiento, de una palabra escrita con un objeto determinado (referente), su representación fotográfica o pictórica, que se presentan de forma simultánea en repetidas ocasiones

Pero no todos los niños realizan un aprendizaje espontáneo y natural y los sistemas tradicionales de enseñanza no siempre son efectivos. Los niños con autismo tienen su propio estilo de aprendizaje como hemos visto. Por tanto, una alternativa razonable parece ser emplear este sistema como recurso en la enseñanza explícita. De manera central, y esta es la idea principal que se quiere transmitir en estas

páginas, la lecto-escritura, al ser una habilidad relativamente preservada y las características especiales del código simbólico escrito –de persistencia, espacialidad frente a temporalidad, visual frente a auditivo...– le convierten en una herramienta poderosa para tratar aspectos especialmente afectados en autismo, es decir, puede ser el vehículo en que transportar aprendizajes difíciles de hacerlo por otro medio.» Por tanto, merece atención en los programas de tratamiento.

Posiblemente, no todos los niños se puedan beneficiar de ella, pero sí es conveniente realizar el intento con las adaptaciones necesarias en cada uno de los casos. Las primeras páginas de este documento se van a centrar en exponer un posible sistema de enseñanza de la lecto-escritura para aquellos niños que encuentren problemas con métodos más convencionales para después pasar a exponer las posibles funciones de esta poderosa herramienta.

UN SISTEMA DE ENSEÑANZA

Consideraciones previas

Muchos niños con autismo –como bien saben los profesionales expertos– aprenden a leer con los mismos sistemas que los demás compañeros. No existe pues un sistema "especial" para ellos. Pero en algunos casos, el particular sistema de procesamiento "autista" requiere de métodos adaptados. Tampoco existe una edad determinada: desde los 4 años hasta incluso la adolescencia se puede intentar aunque siempre los candidatos ideales van a ser aquellos que: a) tienen interés en anagramas, folletos con información comercial, y en general por letras, números y escritos, b) niños capaces de discriminación visual y asociaciones visuales simples, por ejemplo, entre objetos complementarios: "pie-zapato" y c) los que presentan capacidad intelectual superior al retraso mental moderado.

La observación de los lectores "naturales" indica la facilidad para el aprendizaje por sistemas globales, es decir aquellos en que se asocia el objeto –o su imagen representada– con el rótulo escrito de la palabra correspondiente. Por ello, se aconseja, iniciar el proceso partiendo de las palabras completas y más tarde ir aprendiendo a desintegrarlas en sílabas y volver a integrar las sílabas en palabras completas. Junto a este principio de "lectura global", es obvio que la situación de enseñanza de la lecto-escritura debe cumplir los mismos principios que toda enseñanza en autismo. estructura, rutina y funcionalidad.

Los momentos de enseñanza deben ser previamente programados y anticipados, las condiciones estimulares controladas en situaciones de relación unipersonal y los objetivos de aprendizaje y los materiales diseñados. Los estímulos deben presentarse de manera rutinaria y con el suficiente número de ensayos que permita fijar las asociaciones y además, lo más pronto posible, se debe dotar a la lectura y escritura de sentido, es decir, no solo hay que saber leer, hay que comprender que sirve para fines concretos, de manera que "se cargue de sentido" la tarea y la vida (Rivière, 1997).

RECUERDA:
**Principios
Generales**

- **Comenzar con sistemas globales: palabras completas asociadas a la imagen del objeto.**
- **Programar la enseñanza: situación de relación individual, en condiciones estimulares controladas, con los objetivos claros y los materiales preparados.**
- **"Dar sentido" a la lectura y escritura dándole utilidad que el niño entienda**

Además de estos principios hay otras consideraciones previas sobre las que el enseñante debe reflexionar antes de comenzar a enseñar y que van a condicionar el éxito del intento (Ventoso, 2002).

1. La guía de pasos que se presenta es únicamente eso, "una guía" y debe adaptarse a cada individuo: preferencias, habilidades, dificultades especiales y características. Por ejemplo, hay niños con problemas de atención, en los que es importante aumentar el tamaño de la letra; otros presentan un interés especial por escribir en pizarra con rotulador; otros están más motivados si se les permite dibujar el referente de la palabra. Es decir, hay que indagar, "probar", e incluir las características individuales de aprendizaje y preferencias de cada niño dentro de un sistema de enseñanza estructurado.

2. Utilizar letras mayúsculas o minúsculas (elegir unas u otras) independientes, no enlazadas.

Los niños que aprenden a leer y escribir de forma autónoma lo suelen hacer con letras mayúsculas, que tienen más claves visuales discriminativas, son más fáciles de reproducir y aparecen en esta forma en los teclados. Sin embargo, presentan un inconveniente: la mayoría de los textos, por no decir todos, están escritos en letras minúsculas o cursivas. Por ello, aún actuando en contra de los aprendizajes naturales, quizá sea más útil comenzar con letras minúsculas e independientes, ya que esta independencia facilita la discriminación y la posterior disociación de la palabra en sílabas y las sílabas en letras.

3. Colocar material autoadhesivo tipo "velero" en la palabra y el dibujo, o fotografía del objeto, de manera que se peguen y presentar los materiales sobre formato adhesivo –paneles de cartón, paneles de "moqueta", etc., en los que se pegan las imágenes y las palabras o en sistema de bandejas.

Muchos niños con autismo no encuentran ningún sentido a colocar elementos juntos o al lado. No captan la idea ni la finalidad y en ello radica, precisamente, el mayor enemigo de la motivación. De forma añadida, los materiales se pueden

desordenar y descolocar con facilidad por roces incontrolados. Los carteles descolocados pueden constituir fuente de caos, malestar e inquietud. La posibilidad de pegar ofrece una clave visual de la demanda de la tarea y todo el esfuerzo cognitivo se dedica a asociar de forma correcta.

4. Ofrecer la posibilidad de ensayos repetidos con las mismas palabras.

En ocasiones se pueden emplear representaciones similares, pero distintas, de los objetos o personas, para mantener el interés y la motivación.

5. Asegurarse en las primeras sesiones de enseñanza de que el niño "conoce" el referente –objeto– que se le pide que asocie.

Así mismo, en los inicios de lectura sin asociación hay que evitar conceptos desconocidos. Con posterioridad, se puede aumentar el vocabulario mediante la asociación repetida de objetos desconocidos con su palabra correspondiente.

6. Valorar la posibilidad de emplear algún sistema en formato de "cartilla" antes de comenzar con el sistema de carteles individuales.

Si el niño comprende y se interesa por la cartilla el sistema es mucho más económico en tiempo y esfuerzo que la realización "personalizada" de materiales. Existen en el mercado sistemas globales que se adaptan relativamente a las necesidades de la población con autismo. Por ejemplo, la cartilla "Vivencias" (González, De la Fuente, Rico y Sánchez) es un material que suele ser muy apropiado, pero que requiere a su vez de adaptación.

Las cartillas, en general y la citada en particular, presentan muchas demandas distintas en poco espacio; las palabras están organizadas en progresión de grafemas y no tienen en cuenta si los niños conocen o no el referente y hacen muchas demandas distintas. En estos casos, es necesario eliminar algunos de los ejercicios o presentarlos de manera muy organizada y rutinaria, por asociación de demandas en lugar de en el orden original. El sentido común del profesor, la sensibilidad para detectar si el niño está comprendiendo todas las demandas son los marcadores de las adaptaciones –siempre necesarias– que hay que realizar para que el sistema siga siendo eficaz.

7. Emplear métodos de ensayo sin error.

Ofrecer siempre la ayuda necesaria para que no sea necesario rectificar un emparejamiento. Señalar el objeto al tiempo que se pronuncia la palabra es una estrategia de ayuda sencilla y útil. Evitar emisiones automáticas, como "no, no va con ese, fíjate bien", etc. que producen frustración, desconcierto y desesperanza.

8. No presentar altas exigencias en cuanto a la forma de la letra o la estructura de las frases escritas. Primar el "fondo" y no la forma.

9. Fomentar el trabajo independiente: Presentando sistemas de trabajo que

permitan que luego el niño pueda trabajar solo. La lectura se fija con la práctica repetida. Se aprende a leer leyendo mucho, y el trabajo y motivación individual es imprescindible al tiempo que se convierte en una manera de actividad funcional que trate el trastorno de sentido de actividad (Rivière 1997) clásico en autismo.

Recuerda

Consideraciones previas:

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

LAS FASES DE ENSEÑANZA: SECUENCIA BÁSICA

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

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

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

Las primeras asociaciones

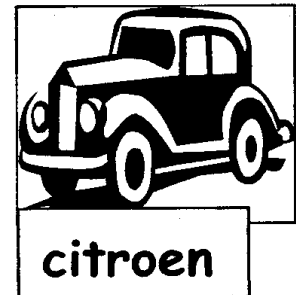
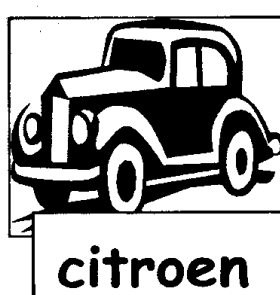
Partiendo de las **propias motivaciones del niño**, como marcas comerciales de

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

Un factor importante en la mayoría de los aprendizajes es la **repetición**. Se debe ofrecer la oportunidad de presentar de forma repetida los ítems de pares asociados, duplicando o triplicando las fotografías y los carteles. En algunos casos, es mucho más motivante y atractivo presentar distintas perspectivas fotográficas del mismo objeto. Por ejemplo, si el juego consiste en asociar marcas o modelo con el coche, se puede comenzar por 2, pero presentando 3 ó 4 fotografías del vehículo ligeramente distintas.

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

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



Las vocales

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

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

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

Recuerda

I: Mecánica y motivación:

- a) emparejamientos atractivos
- b) vocales

Fase II: Nuevos emparejamientos.

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

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

Las palabras elegidas pueden responder a dos criterios: o bien por ser palabras con condición estimular muy distinta como "oso" y "pelota", a fin de facilitar la discriminación, o ya directamente, en el caso de niños con muy buena capacidad

discriminativa visual elegir objetos_ con los mismos fonemas e ir añadiendo palabras con los fonemas aprendidos.

Emparejamientos

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

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

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

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

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

B) El sistema es el mismo, de emparejamiento, pero en este caso los objetos se

eligen sin considerar los grafemas que componen la palabra correspondiente. Se deben escoger objetos cotidianos y conocidos, cuyas palabras escritas tengan una configuración perceptiva muy distinta, por ejemplo, "mesa", "vaso", "pelota", etc., estén formadas por sílabas directas y, a ser posible, sean bisílabas.

Se deben fotografías o dibujar los objetos y comenzar por realizar 2 emparejamientos, después 3, 4, etc. En algunos casos, puede ser útil elegir objetos por **entornos** o por **categorías funcionales**, por ejemplo: juguetes, comidas, etc., e ir rotulando cada uno de ellos.



Reconocer palabras: juegos-de- "DAME"

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

Recuerda

II : Emparejamientos

a) *Basados en fonemas / *objetos cotidianos con palabras "discriminables"

Emparejamientos independientes

b) Asociar palabra escrita con denominación: **Juego de "dame"**

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

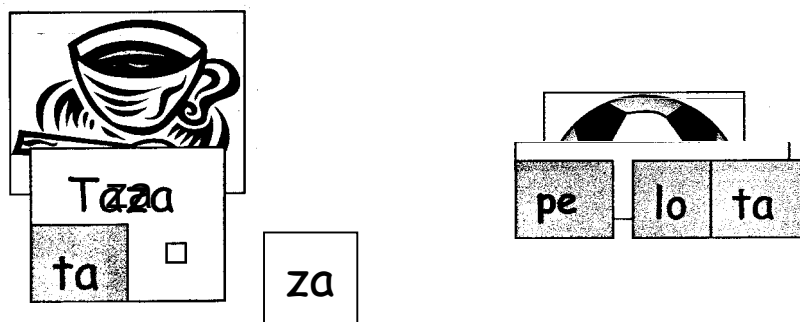
Fase III: La composición de las palabras.

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

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

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

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



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

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

Copiar palabras

Esta tarea se realiza también con paneles completos, es decir con asociaciones que ya ha aprendido y realizado el niño. En este caso delante del niño se escribe la

palabra –copiándola– en material autoadhesivo (tipo "post it")– y se pega bajo la ya escrita. Inmediatamente se anima al niño a copiar los letreros y colocarlos adheridos a la foto y al lado del cartel primitivo. Si el niño tiene problemas motores o dificultades para reproducir las letras se le puede ofrecer ayuda física y si ésta no es posible la tarea debe plantearse con copia con el teclado del ordenador ya sin el apoyo gráfico del dibujo.

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

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

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

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

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

Lectura mecánica y lectura funcional y copia funcional

Aprovechando el final de tareas de emparejamiento se añade una nueva tarea, la

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

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

Rotular

Después se puede animar al niño a que escriba las palabras sin muestra: Se le ofrecen las fotos de los objetos y material autoadhesivo y se le anima a escribir la palabra. En los primeros ensayos el profesor puede ir pronunciando los fonemas de forma aislada. Si el niño no "recupera" la letra se le puede presentar ésta aislada para que la copie.

En el domicilio existen múltiples elementos y situaciones que propician la escritura funcional. Este tipo de ejercicios son muy atractivos para los niños, favorecen las relaciones y "fijan" y otorgan la deseada funcionalidad

Ejemplos de ejercicios de lectura y escritura funcional

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

Los programas de ordenador.

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

Pero el ordenador por sí sólo no resulta suficiente para enseñar a leer. Además, tiene algunas desventajas: los programas no están adaptados para niños con autismo, ofrecen muchos estímulos no relevantes y la jerarquización de las actividades y juegos no diarios pautados, como premio o tarea final después del resto de los ejercicios o en, cualquier otro momento del día.

Recuerda

III. La composición de las palabras

- a) Asociación de palabras "por sílabas": con muestra y sin muestra
- b) Copiar palabras: tarea de mesa, situaciones funcionales. Copia con ordenador
- d) Lectura: Ayudas. L. funcional
- c) Rotular
- d) Los programas de "ordenador"
- e) + emparejamientos

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

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

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

Jugar a obedecer órdenes

Empleando una pizarra de rotuladores pequeña y manejable se juega a ejecutar frases escritas. El objetivo es enseñar la discriminación de verbos escritos. El

profesor presenta el texto y lee en voz alta la "nueva palabra", que debe contener letras conocidas. Se repiten diferentes mensajes con el nuevo verbo y cuando éste sea leído de forma espontánea y realizada la orden, se puede introducir un nuevo verbo siguiendo el mismo procedimiento. Al mismo tiempo, se añaden los artículos, que, simplemente, se leen.

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

Emparejar frases descriptivas con imágenes de acciones

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

Dictado

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

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

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

Cuentos adaptados

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

ello, es conveniente que los niños lean cuentos comerciales, que suelen tener ilustraciones muy atractivas, pero revisando siempre sus textos de forma que cumplan tres requisitos:

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

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

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

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

Velocidad lectora: las canciones escritas

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

Recuerda

IV. Verbos,. artículos, preposiciones

- a) Obedecer órdenes: verbos, preposiciones
- b) B) Acciones: frases de 5+V. Repetición de sujetos
- c) Emparejar imágenes con frases: S+V+C
- d) Dictados (ordenador)
- e) Cuentos adaptados
- f) Velocidad lectora.

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

LA LECTOESCRITURA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENCIÓN EN ASPECTOS RELEVANTES EN AUTISMO.

Apoyar y desarrollar el lenguaje oral

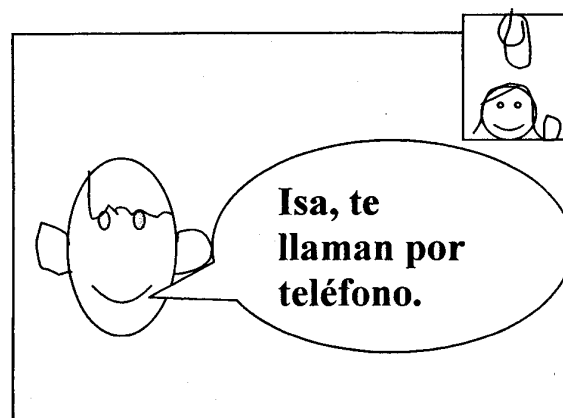
Dentro de las características conductuales que definen el autismo se sitúa como central los problemas de comunicación (DSM-IV 1995, DSM-IV-R 2000). La comunicación de hecho, es un aspecto central del tratamiento, tanto en lo que respecta a la intención y funciones comunicativas, como a los propiamente expresivos como comprensivos. Una proporción importante de niños con autismo no llegan a desarrollar lenguaje oral y siempre, hasta en los casos de mayor competencia, persisten problemas de comprensión, por ejemplo de comprensión literal de los enunciados. El enigma causal del trastorno del lenguaje en autismo sigue sin descifrarse. El hecho es que muchos niños con autismo desarrollan conocimientos lingüísticos poco efectivos, como listados inmensos de nombres de animales o en general un léxico muy completo y complejo, pero un uso comunicativo muy escaso y adaptado. Hablan y podrían pedir lo que quieren o necesitan pero tienden a la conducta instrumental (coger el brazo del adulto y llevarlo) o a la autoadministración de los deseos. Los modelos verbales ofrecidos por el adulto suelen ser mal comprendidos y sobre todo, olvidados. El niño con autismo lector puede encontrar un apoyo en la petición escrita.

Por ejemplo, nuestro niño, al que llamaremos Paco, tiende a acoger las construcciones sin permiso de su profesora. Cuando lo va a hacer y la profesora se lo niega verbalmente, Paco empuja a su profesora, chilla y suele conseguir su deseo. Sustituir la negativa verbal y física por una "nota" en que la profesora escribe "Ana,

quiero la construcción", ofrece a Paco una perspectiva distinta y a su profesora una "salida" real y adaptada para que Paco comprenda lo que debe hacer. El texto escrito libera a Paco de la tensión de elaboración del discurso, que asociado a la ansiedad por conseguir su deseo y la dificultad para comprender de manera intrínseca constituyen un reto que el niño no puede superar.

Así mismo, los textos escritos mejoran la expresión oral con el fin de transmitir mensajes –"hacer recados"–. Entre las dificultades de control ejecutivo que podemos encontrar en autismo se encuentra los problemas de autocontrol (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991). La automonitorización (Russell, 1997) es uno de los objetivos centrales a trabajar en autismo: ser capaz de realizar tareas solo, de desplazarse manteniendo la meta en trayectos cada vez más largos... son ejercicios bien conocidos por los profesionales de la educación en autismo. Pero al tiempo, para facilitar el control permanente de la propia con es imprescindible – tener un objetivo final: tener un sentido que guíe y de sentido al control. A pesar de la buena memoria mecánica, realizar recados –sobre todo verbales– requiere un conjunto de habilidades cognitivas complejas: comprender un mensaje verbal, concepto desarrollado de agentividad – quien va a dar el mensaje, a quien se debe dar el mensaje– retener el contenido del mismo, mantener la meta del lugar físico y persona a quien dar el mensaje, inhibir los estímulos no relevantes durante el trayecto y finalmente dar el mensaje y comprender que posiblemente éste tenga una respuesta para la persona que originalmente mandó el "recado". Los textos escritos con el contenido del mensaje ofrecen un "testigo" físico de que hay que realizar una tarea de "entrega", el formato del contenido enseña y limita el estrés asociado a mantener en la memoria el mensaje y además ayuda a comprender el significado final y la forma de este acto comunicativo.

Nuestro niño Paco, por ejemplo, puede llevar un papel con el mensaje en que se ha adherido con un clip la fotografía del destinatario según el ejemplo que se muestra.



En la otra cara del papel y con la foto de la profesora adherida se da la respuesta – por ejemplo, "ya voy, gracias"–. El sistema de representación gráfica en formato de "bocadillos" acostumbra al niño a comprender que debe hablar –si no lo hace el destinatario le anima– y fomenta la expresión de mensajes además de desarrollar

componentes de morfología y morfosintáxis.

El mismo formato de viñetas con sistemas gráficos se pueden emplear para guiar la conducta verbal en situaciones de convención social. Por ejemplo, Juan Pablo va un día a la semana a clase de gimnasia a otro centro. Siempre se le avisa de que debe saludar al conserje, pero solo lo hace cuando se le sujeta físicamente delante de él. Por otra parte, cuando el conserje le hace algún comentario él no sabe lo que responder. Por eso se le hace un dibujo en que se indica que debe decir "buenos días Pedro", donde Pedro contesta "hola machote ¿vas a jugar?" –que es la respuesta que habitualmente le da– y la respuesta "si, voy a gimnasia con Pilar".

Recuerda

Función: Apoyar y desarrollar lenguaje oral

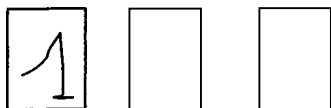
- Peticiones
- Recados
- Convenciones sociales: habilidades conversacionales básicas.

Mejorar la comprensión: Apoyar o sustituir el lenguaje oral.

Como escribíamos en la introducción, la escritura supone una forma de cristalizar las palabras en una modalidad distinta, la viso-espacial, para la que las personas con autismo tienen más facilidad (Frith y Hermelin, 1969, Shah y Frith, 1983). Las palabras cuando están escritas se hacen estables y permanentes, de forma que se "puede volver" repetidamente a consultar la información y por el tiempo que se desee. Además,, las palabras escritas son idénticas e impersonales, dos condiciones difíciles de superar en autismo. Cuando a un niño con autismo su padre le dice "quieto", puede no entender lo mismo que cuando se lo dice su madre, su profesora o sus compañeros. La entonación, la atribución de significados idiosincrásicos en función de las personas y la situación en que se emitió. Por ello muchas veces niños con medio, o incluso alto nivel de competencia comprensiva en situaciones relajadas, no obedecen. Lo que se presenta como un problema conductual de insubordinación, esconde un problema sutil y profundo de comprensión, solo detectado por el profesional experto y sensible. Por eso puede parecer casi un acto de "magia" que la misma orden escrita –o dibujada cuando el niño no sabe leer– sea inmediatamente respetada y seguida (Bennetto, 1999).

Por ejemplo, nuestro niño Paco no quiere tomar fruta.. Repetidamente se le dice que solo debe comer tres trozos, solo se le ponen tres trozos en el plato. No obstante tira el plato cuando se le intenta acercar. Su terapeuta le escribe lo que debe hacer, le ofrece un bolígrafo para que vaya anotando cada uno de los trozos que toma y Paco come tres trozos de plátano.

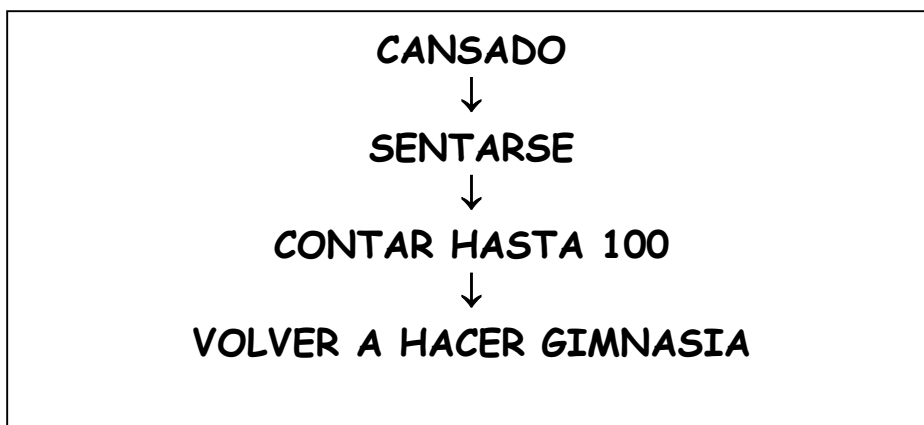
Paco come 3 trozos



Y se acabó.

Paco icampeón de plátano!

Las normas escritas son mejor comprendidas, recordadas y cumplidas, especialmente cuando son más complejas y difíciles de entender. Por ejemplo, Ramiro también va a gimnasia a un centro normal y últimamente su monitor ha observado que termina agotado y enfadado, pero no sabe pedir permiso para descansar y no toma descansos naturales cuando no le mira el profesor, como hace-el resto- de los niños de la clase. Varias veces se le ha explicado que cuando esté cansado puede sentarse en el banco a descansar, pero no lo hace a no ser que se le de una señal cuando se observan signos de agotamiento. Por ello, se le escribe la norma de lo que debe hacer y, se deja en un lugar visible del gimnasio:




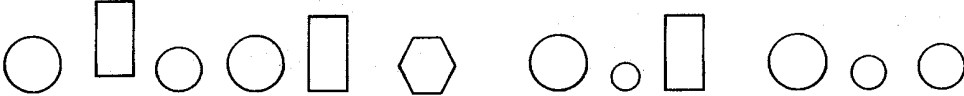


De forma que cuando se observa el cansancio, en los primeros ensayos se le señala el cartel y se le anima a que lo cumpla.

Las normas escritas además cumplen otro papel fundamental, limitan los niveles de ansiedad asociados a control en situaciones de estrés. Cuando un niño con autismo está molesto o enfadado entiende aún menos de lo que puede hacerlo en una situación de relajación, y el control verbal y físico se puede vivir como la mecha de explosión de la pólvora personal.

También las indicaciones y las consignas escolares son mucho más fáciles de comprender y retener cuando están escritas. La dificultad para compartir significados clásico en autismo puede hacer que tareas muy simples no sean entendidas, y además los clásicos problemas ejecutivos de secuenciación ocasionan

problemas poco comprensibles para los sistemas "normales" con pérdida del orden de las partes de la tarea o de las tareas. Por ello, las consignas escolares son mucho más fáciles de realizar si se escriben (Boucher y Lewis, 1989):

1º HAZ UNA LÍNEA DEBAJO DE LOS CÍRCULOS	
2º PINTA DE ROJO LOS CÍRCULOS GRANDES	
3º PINTA DE AZUL LOS CÍRCULOS PEQUEÑOS	
	

Recuerda

Función: mejorar Comprensión. Apoyar o sustituir lenguaje oral

- a. Explicaciones y normas en situaciones de ansiedad
- b. Instrucciones escolares complejas

Sistema de apoyo en el tratamiento de las Funciones Ejecutivas

Muchas de las ayudas propuestas para tratar déficits ejecutivos de anticipación y organización se centran en el empleo de agendas en que se anotan, de forma detallada, cada una de las actividades que se van a realizar (Ventoso y Osorio, 1997; Ozonoff, 1996). Las agendas escritas las utilizamos todos para guiar –con más o menos rigidez según nuestras peculiaridades cognitivas nuestras acciones y dar orden y estabilidad a nuestra vida. El empleo de agendas en autismo es uno de los recursos más ampliamente empleados y constituye uno de los elementos estructurales en todos los sistemas de tratamiento efectivos y reconocidos (ej. Teacch: Schopler, Mesibov y Hearsey, 1997) Los materiales analógicos –objetos, fotos, dibujos– son los más utilizados. Pero el aumento de competencias en otros ámbitos no reduce la necesidad de anticipación. Por ello, personas con autismo de alto funcionamiento siguen requiriendo de sistemas de guía y anticipación. Las agendas con escritura son lógicamente la alternativa más empleada.

Guillermo, un niño de 11 años con buen funcionamiento intelectual va al colegio todos los días y no lleva agenda. Los fines de semana sus padres han observado que escribir en una pizarrilla –que luego copia en una hoja– las actividades que van a realizar, dota de estabilidad tranquilidad, espontaneidad e iniciativa al niño.

Sábado 18 de enero de 2003	Sábado 18 de enero de 2003
10:30 Levantarse y ducharse	
10:45 Preparar 4 tostadas en tostadora: uña para cada uno.	
11.00 Desayunar todos juntos.	
11:30 Ducha y vestido: Elegir ropa	
12:00 CAMPO: MONTAR BICI EN COCHE	12:00 CAMPO: MONTAR BICI EN COCHE
2:00 CASA	2:00 CASA
2:30 COMER MACARRONES Y POLLO	2:30 COMER MACARRONES Y POLLO
3:30 Recoger la mesa	3:30 Recoger la mesa
4:00 NO SABEMOS (Hablamos)	4:00 NO SABEMOS (Hablamos)
*Las horas son aproximadas 5" –70" variación	

Las agendas escritas recogen variaciones personales. Por ejemplo, a Guillermo le conviene ir controlando las horas porque tarda mucho en hacer las tareas y no valora el paso del tiempo, pero al tiempo es muy rígido y si sobrepasa el tiempo se siente ansioso, por lo que la agenda intenta balancear la necesidad de un horario fijo con la flexibilidad de minutos y la limitación del control no anticipando el día completo y haciéndole entender que los planes se pueden hacer a última hora y variar.

Además cada tarea o actividad suele estar compuesto de varios pasos. Por ejemplo, hacer una maleta requiere muchos más componentes cognitivos de los que puede parecer en un principio: decidir qué se va a llevar en función de los días de estancia, el tiempo meteorológico y las actividades a realizar, preparar las prendas y utensilios necesarios, irlos metiendo en la maleta en el orden previsto de uso, etc., es decir muchas actividades –especialmente las poco frecuentes no automatizadas– requieren de habilidades medias de planificación ejecutiva. La planificación tienen como componente fundamental decidir los elementos necesarios y decidir el "orden" en que se deben utilizar y la forma. Desde los primeros trabajos de Hermelin y O'Connor en los años 70, ya conocemos que las personas con autismo tienen problemas para planificar en general y secuenciar en particular. Por-ello, de nuevo, aunque se trate de personas con alió funcionamiento resulta necesario el apoyo escrito que controle los componentes y el orden de los pasos.

José Manuel es un chico muy capaz, incluso con alguna capacidad mentalista e intersubjetiva pero con un gran déficit de planificación ejecutiva, de manera que no sabe en qué orden debe hacer las cosas, "se pierde" y resulta necesario un apoyo

que guíe las secuencias de acción. Poner la mesa para 4 niños resulta una tarea interminable porque no puede decidir si debe coger antes los platos o 'los vasos y, además, no prevé que debe coger el mismo número de platos que de comensales. Por ello, se le hace una lista con los materiales y el orden:

- PONER LA MESA**
1. Cojo bandeja
 2. 4 platos llanos – pongo en bandeja
 3. 4 vasos –pongo en bandeja
 4. 4 cucharas –pongo en bandeja
 5. 4 tenedores –pongo en bandeja
 6. 4 cucharillas –pongo en bandeja
 7. 1 paquete de servilletas.
 8. SUBO BANDEJA.
 9. COLOCO
 10. Platos llanos: uno en cada mesa.
 11. Tenedores: uno en cada mesa
 12. Cucharas: una en cada mesa
 13. Cucharilla: una en cada mesa
 14. Vaso: una en cada mesa
 15. Servilleta: una en cada mesa
 16. Paquete de servilletas a armario
 17. BAJO BANDEJA A COCINA
 18. FIN

José va marcando con un lápiz el número de la actividad que está haciendo hasta que llegue un momento en que se automatice la tarea y no requiera de control ejecutivo.

Tareas como recetas de cocina, domésticas como poner la lavadora, –hacer los deberes del colegio, hacer la limpieza, etc. , b hacen de manera más independiente, satisfactoria y con más posibilidades de aprendizaje si son guiadas por listados.

Recuerda

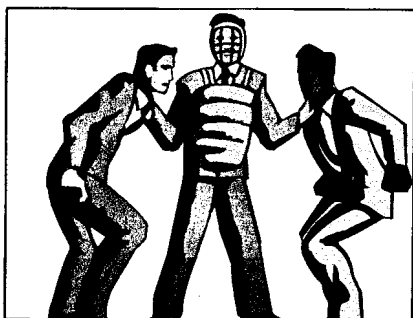
Función:
Apoyo en FUNCIONES EJECUTIVAS.

- a) Agendas escritas
- b) Guía de pasos de secuencias de acción dentro de una tarea.

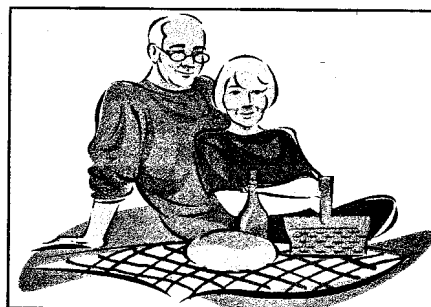
Comprensión y aprendizaje de conceptos abstractos, situaciones complejas y conocimientos académicos

La mayoría de las personas con autismo presentan un grave problema de abstracción y tienden a ser "hiperrealistas" (Peeters, 1997), es decir a tener dificultades para ir más allá de las características físicas evidentes. De especial dificultad son aquellos conceptos "englobadores" en que su semántica depende de la inclusión o exclusión de determinados conceptos. Por ejemplo, el concepto "parque" es la suma de espacio abierto, más árboles y plantas, más columpios, y el concepto "campo" varía con respecto al anterior en que está fuera de la ciudad y no contiene columpios. La presentación de la fotografía o imagen de los dos conceptos con su palabra correspondiente ayuda al niño a distinguir entre uno y otro y organizar la información en base a atributos concretos. Conceptos como fiesta/boda, las diferencias entre profesiones y, especialmente conceptos que no tienen un referente físico como "valor", "coraje", "sabiduría", etc. , solo cobran sentido cuando se ven escritos y asociados repetidamente a situaciones en relatos sencillos.

Por otra parte, hay muchas situaciones complejas que sólo se entienden si se ven escritas las descripciones y asociadas a imágenes visuales. Por ejemplo, Job no comprende situaciones que ocurren en contextos sociales, y cuando se le explican la situación pasa tan rápido y el lenguaje es tan efímero que no tiene tiempo para asimilarlo. La descripción ordenada del lugar, seguido de las personas, de las acciones y cualidades –en este orden– mientras que se le señalan los elementos ayuda a organizar, asimilar y comprender nueva información.



**En la calle, el policia
separa a dos hombres
que están peleando**



**En el campo, el
abuelo y la abuela
han terminado de
comer.**

Posiblemente la simple asociación de los carteles con las escenas no ofrezca toda la información ni las claves que el niño necesita, pero a partir de la lectura –y la posibilidad de la relectura– se puedan explicar verbalmente y señalar las claves que indican que lo que dice el texto refleja el contenido de la situación.

Finalmente, como es obvio, la lecto-escritura es un acceso directo, universal y estandarizado de acceso a contenidos culturales y conocimientos académicos y no académicos. Muchos niños con autismo aprenden de manera individual a través de la lectura de libros, enciclopedias o mediante internet. Fomentar la lectura de textos declarativos –no narrativos–, elegir el texto adecuado para sus intereses y nivel de desarrollo es una de las tareas más interesantes, al tiempo que más descuidadas, de las personas responsables de la formación y el bienestar de las personas con autismo.

Recuerda

**Función:
Comprensión y aprendizaje de conceptos abstractos, situaciones complejas y conocimientos académicos.**

- a) Conceptos de uso infrecuente y abstractos
- b) Conceptos "englobadores"
- c) Situaciones de contenido complejo.
- d) Conocimientos declarativos

Desarrollo de la intersubjetividad, habilidades mentalistas y conciencia.

La dificultad para tener en cuenta los estados mentales propios y ajenos y así actuar de forma adecuada, prototípicos del autismo (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), tienen una gran variedad de manifestaciones, por supuesto mucho antes de los 4 años –de edad de desarrollo en que se supone que esta capacidad está establecida en sus requisitos mínimos. La dificultad para reconocer en el momento los estados emocionales de las personas cercanas y comprender las relaciones causales, la dificultad –asociada a los problemas de coherencia central (Frith, 1989)– para apreciar a los sujetos en una; relación y apreciar como más importante la relación que a los sujetos percibidos de manera individual o la falta de conocimiento de sí mismos como individuos con una trayectoria vital, es decir la limitación de conciencia central y autobiográfica (Damasio, 2002), entre otras, son algunas manifestaciones del limitado despliegue de las habilidades de teoría de la mente que tienen las personas con autismo.

De nuevo la lecto escritura puede servirnos de herramienta a través de distintas tareas. Por ejemplo, para comprender y "fijar" las relaciones entre agentes se pueden fotografiar o dibujar un grupo de tarjetas en que se den situaciones entre dos agentes y los letreros con la acción y los agentes. En principio__ los_ agentes_

deben ser conocidos para permitir al niño que emplee los nombres propios y se limiten problemas específicos de empleo de genéricos humanos (p.e. niño, niña, señor, señora, mamá, etc.) tan difíciles de emplear para los niños con autismo. Ejemplos como: "Ana da de comer a Bea", "Ana da un besito a Fran", "Cristina coge en brazos a Jesús", "Jesús da un caramelo a Bea", "Mamá pone el pijama a Pablo".... La asociación repetida, en principio con ayuda y después de manera autónoma, ayuda a percibir y -fijar a los agentes en relación con un material estático que ofrece muchas más posibilidades que la vida real, tan rápida y poco comprensible.

También describir y asociar estados emocionales en representación analógica puede ser un ejercicio muy productivo que permita en la vida real dar mas oportunidades de interpretar situaciones emocionales. De nuevo la realización de fotografías con agentes conocidos es más motivante y genera mayor aprendizaje: ejemplos son: "Paco está contento porque tiene una "game-boy"", "papá está enfadado porque se ha roto la televisión", "Ana está triste porque se ha caído de la bici", "Palmira está contenta porque el plato está vacío".... Colocar todas las fotos en una bandeja, los carteles en otra, ir buscando el texto que mejor describa la situación, emparejarlos y situarlos en la bandeja de conseguido, además de preparar al niño para enfrentarse con más armas de comprensión a la vida real, constituye una excelente tarea de ocio personal administrado que le puede gustar.

Otro componente fundamental para poseer una teoría de mente es comprender que los estados mentales -propios y ajenos- no tienen porqué coincidir con la realidad. Es decir que podemos estar equivocados. Los conceptos de verdad y mentira recogen esta idea. Un sencillo pero valioso ejercicio es escribir frases descriptivas que se pueden o no ajustar a la situación real y a las que el niño debe calificar como verdad o mentira. Con este ejercicio se fomenta la atención a los estímulos externos, la lectura comprensiva y la semántica de estos conceptos además de ser un importante requisito mentalista. En principio se debe comenzar por frases que describan situaciones simples visibles como: "Rosa lleva un jersey verde" El niño debe leer, comprender, mirar y luego responder por escrito verdad o mentira. La situación se debe ir haciendo cada vez más compleja hasta llegar a frases que describan situaciones no presentes y además ambiguas, por contener parte de verdad y parte de mentira: por ejemplo "Ramiro va a ir la semana que viene de vacaciones a Galicia". Ramiro va siempre de vacaciones a Galicia, pero no la semana próxima, por lo que los requisitos de lectura, razonamiento y juicio se hacen más complejos. Los límites se hayan en frases absolutamente mentalistas del tipo: "Jose dice que no hay caramelos en la caja porque quiere comérselos él", al que posiblemente solo accedan sujetos de muy alto funcionamiento y competencias de teoría de la mente.

De la misma forma que aconsejábamos en páginas anteriores, la creación de cuentos adaptados a las competencias del niño, la creación de "cuadernos de la vida" de cada niño, con fotografías y texto, además de ser también una excelente actividad de ocio y fuente de placer personal, es una vía para desarrollar la

conciencia personal. Para niños más pequeños y con menores competencias de conciencia propia es más aconsejable comenzar por un cuaderno de la vida actual. Se realizan una serie de fotografías de actividades habituales, se pegan cada una en una página y se les escribe un "pie" de foto en que se relate lo que la imagen representa. Por ejemplo, el cuaderno de vida actual de Jaime contiene una primera imagen de él debajo del cual solo está su nombre. Las siguientes páginas recogen "Jaime duerme", "Jaime se viste", "Jaime desayuna", "Jaime va al cole" y escenas variadas de su vida como "Jaime en el parque de atracciones", "Jaime juega con el perro.'..., etc. Cuando las capacidades son mayores, los cuadernos de vida pretenden fomentar la memoria autobiográfica. Las imágenes son del niño desde el nacimiento hasta el momento actual en distintos momentos y situaciones y los "pies" de foto pueden ser mucho más complejos: Por ejemplo "Ramiro, con tres años, iba a casa de los yayos y tocaba el timbre del horno. El abuelo se enfadaba mucho y Ramiro se reía porque le gustaba ver al abuelo enfadado".

También se pueden realizar cuadernos del verano, de una excursión o viaje, etc. , en que el apoyo escrito le sirva al niño –a través de la lectura– a organizar la información biográfica pasada, esperando fomentar la futura.

Ya hemos apuntado en otro momento que las situaciones de relación son motivo de ansiedad y estrés para algunas personas con autismo, y por otra parte, también conocemos la dificultad par emplear el tiempo libre de manera significativa y autónoma. Animar a la persona con autismo a escribir un diario personal –con procesador de textos– cumple diversos objetivos: es una actividad atractiva, libre de la tensión conversacional la persona con autismo "cuenta" más eventos e incluso estados internos que en la relación, sobre todo si se le enseña a escribir con formatos de "lo que más me gustó fue..." o "estaba triste/contento/enfadado/... porque...", y por ello, ofrece una vía distinta para conocer a la persona y tener una relación con él más significativa.

Recuerda

Función: desarrollo intersubjetivo y mentalista

- a) Comprender relaciones entre agentes.
- b) Comprender y "fijar" emociones y su causalidad.
- c) Tareas "verdad-mentira"
- d) **CONCIENCIA**
 - Cuadernos de la vida
 - Diarios

Comprensión y conducta social

Si hay un núcleo conductual de fácil detección por parte de no expertos en autismo, es la inconveniencia social. En todas las edades y en todos los niveles hay muestras de falta de respeto a las normas sociales, o de respeto excesivo pero inapropiado, lo que lleva siempre a un comportamiento cuanto menos extraño. La dificultad de teoría de la mente no sirve por sí misma para explicar la falta de adecuación social. Personas con autismo que superan con claridad las pruebas de falsa creencia de primer y segundo orden –es decir que tienen habilidades suficientes para regular la conducta social siguen teniendo conductas sociales extrañas. Los intentos de enseñanza conductual de respeto a las normas y convenciones sociales son muy costosos en tiempo y esfuerzo, si no se apoyan con claves que permitan comprender las razones para cumplir la norma.

Carol Gray (1995) ha propuesto en los últimos años la elaboración de historias personales para mejorar la comprensión social, y por tanto la conducta social. En ellos se describen situaciones en las que el niño presenta un comportamiento social inadecuado. En estos cuentos personales se describe con claridad la situación, lo que normalmente se hace en la misma, lo que piensan y sienten los demás en la situación y se ofrece inmediatamente un modelo de conducta seguida de una frase que contenga un elemento de motivación para el niño, a fin de que la historia cobre valor y sentido personal. La historia finaliza con unas frases que reflejan las consecuencias que tendrá su conducta.

Nuestro niño Jose es la primera vez que va a ir a dormir a un albergue y está muy preocupado porque no quiere dormir en saco y lejos de sus padres. En función de experiencias pasadas en situaciones similares es previsible que Jose presente problemas de conducta y se niegue a ir al albergue o al menos que esté muy tenso y nervioso toda la noche, quizás respetando la norma, pero sin dormir nada en toda la noche. Se le escribió la siguiente historia, que él animó con dibujos para cada una de las frases.

A veces, los chicos del club se van de excursión a pasar unos días a la granja escuela. El día anterior preparan la bolsa con la ropa, la bolsa de aseo y el pijama. Van en autobús. Por la noche cada chico va a su litera. Algunos niños piensan en sus padres y les mandan un beso. Los chicos están callados porque tienen sueño. Yo me acuerdo de mis padres y les mando un beso, luego me duermo. Las noches son para dormir, como Hull humano. Por la mañana los chicos se levantan, se visten y recogen su ropa solos. Yo me ducho rápido y guardo la ropa en la bolsa. En la granja hay muchos animales: gallinas, patos, cabras, cerdos, ovejas, vacas y caballos. Los monitores estarán contentos conmigo y mis padres estarán orgullosos de mí.

Como recomienda Carol Grey, se debe animar y acostumbrar al niño a leer las

historias de manera independiente. La lectura repetida termina por hacer comprender al niño cual debe ser su comportamiento, qué debe esperar de la situación y qué consecuencias va a tener su conducta.

La misma autora también propone otro sistema basado en la realización de viñetas tipo cómic con "bocadillos" para representar lo que se dice y lo que se piensa para ayudar a comprender las conductas ajenas en situaciones sociales complicadas y aprender a anticipar la propia: "las conversaciones en forma de cómic" (Gray, 1995). Ambos sistemas se han generalizado en la intervención con autismo, y junto al empleo de agendas, son sistemas de trabajo tremendamente útiles y aplicables basados –al menos para los niveles más altos– en el empleo de la lecto–escritura.

Recuerda

Función: Comprensión y Conducta Social

- a) "Historias sociales" de Carol Gray
- b) "Conversaciones en forma de Cómic" de Carol Gray

RECAPITULACIÓN

Trabajar con personas con autismo requiere un gran esfuerzo permanente. El esfuerzo no se debe a la dureza del trabajo, a la insatisfacción por los avances, a veces lentos, a la dificultad para tratar algunos--aspectos, especialmente relacionados con problemas conductuales, etc. El mayor esfuerzo se debe dedicar a conocer en profundidad la lógica "autista", las formas y caminos de procesar la información propios, y tan alejados en muchas ocasiones del desarrollo normal. Nuestro propio sistema de procesamiento' nos arrastra continuamente como una corriente de inmensa fuerza a interpretar su forma de conocer con nuestras propias claves y esto nos lleva al fracaso y a la soledad mutua. A veces, cuando podemos librarnos de nuestra propia lógica y hacemos un esfuerzo por comprender con sus claves, les entendemos y rápidamente tomamos sus caminos preservados para enseñar y producir desarrollo. En estas ocasiones, comprendemos la importancia que para ellos tienen los dibujos o la escritura frente a las palabras. Otras veces, el esfuerzo de la enseñanza de una habilidad instrumental nos embriaga y olvidamos la "segunda parte", la aplicación de las habilidades instrumentales en fines funcionales. Leer por leer sirve para muy poco, quizás solo para ofrecer una imagen clara de la disarmonía en distintos aspectos evolutivos que puede presentar una persona con autismo.

Al doble objetivo de estas páginas, de ofrecer una aproximación a guía para enseñar a leer y escribir, y al empleo de la lecto–escritura como herramienta para tratar aspectos afectados en autismo, añadiría un tercero y más importante quizás: La necesidad de hacer, el esfuerzo permanente de "no perder de vista" la particular forma de procesar la información autista. Esta es quizás la clave central para

realizar una intervención efectiva y cargada de sentido tanto para el profesional como para el niño.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, IV Edition*. Washington, DC: APA, 1994. (Trad. cast. . Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos Mentales, III-R. Barcelona: Masson, 1994).
- Baron-Cohen, S, Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "Theory of Mind", *Cognition*, 21, pp.37-46.
- Bennetto, L. (1999). *Assessment and Remediation of Executive Functions in Adults with Autism*. Seminario Internacional sobre Intervención en Autismo. Madrid. Sin publicar.
- Boucher, J. y Lewis, V. (1989). Memory impairments and communication in relatively able autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 99-122.
- Damasio, A. (2002). *La sensación de lo que ocurre*. Madrid: Debate.
- Frith, U. (1991). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza. (Versión española de A. Rivièrè y M. Núñez (1989) *Autism. Explaining the Enigma*. Oxford. Basil Blackwell).
- Frith. U., y Hermelin, B. (1969). The role of visual and motor cues for normal, subnormal and autistic children. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 10, 153-63.
- Grandin, T. (1995). How people with autism think (1995). En Schopler E., y Mesibov, G. B. (Eds.) *Learning and cognition in Autism*. Nueva York: Plenum Press.
- Gray, C. (1994) *Comic Strip Conversations*. Arlington: Future Horizons.
- Gray, C., A. (1995). Teaching Children with Autism to "Read" Social Situations. En Quill, K. A. *Teaching Children With Autism*, Nueva York: Delmar Publishers.
- González, I., De la Puente, M. S., Rico, C., y Sánchez, V. (1996). *Vivencias*. Madrid: CEPE.
- Hermelin, B., y O'Connor, N (1970). *Psychological experiments with autistic children*. Oxford: Pergamon Press.
- Jolliffe, T., Landsdown. R., y Robinson, C. (1992). Autism: a personal account. *Communication*, 26,
- Osorio, I. (2000). Comunicación personal.
- Ozonóff. S. (1996). *La intervención con Autismo de alto funcionamiento*. Conferencia pronunciada en AETAPI. Madrid. Sin publicar.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., y Rogers, S. J. (1991). Executive function déficits

in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.

- Peeters, T. (1997). El autismo y los problemas para comprender y utilizar símbolos. En A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo*. Madrid: APNAIMSERSO.
- Rivière. A. (1997). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: Principios generales. En A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Imsero-Apna
- Schopler, E., Mesibov, G.B., y Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH System. En Schopler E., y Mesibov, G. B. (Eds.) *Learning and cognition in Autism*. Nueva York: Plenum Press.
- Shah. A., y Frith, U. (1983). An islet of ability in autistic children: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 4, 613-20.
- Tirosh, E. y Canby, J. (1993). Autism with Hyperlexia: A distinct syndrome?. *American Journal on Mental Retardation* 98, 84-92.
- Ventoso, R. (2002). ¿Pueden aprender a leer y escribir los niños con autismo?. En Valdez, D. (Comp.). *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Buenos Aires: Fundec. Tomo II.
- Ventoso. R., y Osorio, I. (1997). El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas con autismo. En A. Rivière y J. Martos (Comp.), *El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Imsero-Apna.