

3. TRATAMIENTO DEL AUTISMO EN EL HOGAR

3.3. Estrategias para enseñar juegos y actividades de ocio adecuadas

Autora: PaedDr. Andrea Šedibová (ANDREAS-Bratislava-SK)

El juego es la tercera área de la tríada de alteraciones sociales asociadas al autismo.

Juego e Imaginación

Los padres que han tenido otros hijos antes de tener un hijo con autismo, casi siempre se dan cuenta de que su hijo no juega con los juguetes de la manera habitual. No muestran interés en los mismos juguetes en las mismas etapas del desarrollo. Algunos padres se dan cuenta de que el niño simplemente no muestra ningún interés por los juguetes. A menudo, el niño pequeño con autismo juega de forma relativamente poco frecuente, tanto con juguetes como con otros objetos. Puede que deambule tocando distintos objetos, pero no hay nada que le mantenga realmente ocupado por mucho tiempo.

Desarrollo del juego del niño

Existen cuatro fases principales del progreso del juego. La información debe ayudarnos a comprender mejor algunas formas específicas de las conductas estereotipadas que se dan en los juegos de los niños con autismo.

1. La manipulación simple. Un niño de cuatro meses busca a su alrededor el simple juego de “causa → efecto”. Haces ruido y la consecuencia de hacer ruido es siempre el mismo sonido. El niño también se interesa por diversos estímulos sensoriales; puede ver que algunos juguetes colgantes se mueven si los toca, acaricia un osito de peluche, etc. El niño usa todos los sentidos simultáneamente y, así, introduce alguna variedad en el juego.

Esta información quizá le recuerde a algunos niños con autismo mayores que quedan estancados en este estadio del desarrollo. Su juego es simple y restringido. Repiten los mismo juegos, juegan con sus trenes por todas partes, hacen girar ruedas – llevan a cabo todo tipo de manipulaciones simples, estereotipadas y repetitivas. Prefieren la percepción directa y son capaces de presionar un trozo de alguna sustancia durante horas, o lamer un cenicero.

2. El juego deductivo. Un bebé sano de ocho o nueve meses se convierte en un detective. El bebé puede ver y sentir cómo las cosas están asociadas mutuamente. Al principio, las combinaciones son al azar: una taza sobre un pequeño bloque de construcción se tambalea, así que es mejor meter el bloque en la taza. Algunos objetos encajan en los huecos del tablero. Los bloques se pueden poner unos encima de los otros. Combinar quiere decir comprender la asociación significativa de algunos objetos. Los niños con autismo poseen su propia idea sobre el orden y prefieren las combinaciones que son evidentes a primera vista: una forma encaja con otra. No buscan varios materiales de diversas maneras. Lo más frecuente es que repitan las mismas e interminables combinaciones “sin sentido”.



3. El juego funcional. Un niño sano en su segundo año de vida da muestras de comprender la finalidad del objeto. El niño coge una cuchara o un peine y pretende comer o peinarse. A continuación, el niño comienza a jugar a “juegos de casa” con juguetes en miniatura: poner la mesa, colocar las sillas. El niño no habla pero el juego muestra su pensamiento.

El prerrequisito de esta forma de juego es la habilidad de imitación. Ésta resulta muy complicada para un niño con autismo. Debemos usar a otra persona como modelo, y debemos entender que imitar a esta persona nos beneficia, y que la persona es un modelo interesante para nosotros. La mayoría de los niños con autismo no alcanzan el nivel de imitación que les permite jugar de manera funcional. Por ejemplo, pondrán las sillas y una mesa en fila o construirán una torre con ellas. A veces parece que las personas con autismo de nivel alto son capaces de adoptar un juego funcional hasta cierto punto, pero cuando los observamos con más detenimiento, queda claro que su juego imita la actividad diaria “literalmente” y se repite de la misma forma sin ninguna variación.

El resultado visible del juego es una ventaja respecto a las tres primeras fases del progreso del juego, principalmente para los niños con autismo. Cuando combinamos algo, cuando usamos las cosas funcionalmente, cuando cambiamos una situación, siempre vemos el resultado de nuestra actividad. Los objetos del juego son objetos de la realidad. Sin embargo, esto no es aplicable a la fase siguiente. En ella debemos ir más allá de la percepción, y eso resulta más complejo.

4. El juego simbólico. El juego funcional puede pasar a ser fácilmente un juego simbólico. Algo que realmente no existe se considera como algo que existe. Se convierte en un símbolo de otra cosa. Los niños sin autismo no tienen problemas con el juego simulado. Les parece divertido darle la vuelta a la realidad y mantenerse a distancia de ella. Les gusta interpretar el papel de su madre o de su padre, el papel de oso de peluche, o jugar “a escuelas”.

Las personas con autismo tienen bastantes problemas con la realidad. ¿Existe otra realidad? En el juego simbólico las habilidades prevalecen para ir más allá de la línea de percepción, más allá de la realidad literal. La historia a continuación, sobre un niño con autismo con un nivel intelectual avanzado que intenta establecer un juego “simbólico” con su hermana, nos puede servir de ejemplo.

Elisabeth tenía nueve años y Thomas siete.

“Vamos Tommy, construyamos una casa para mis muñecas.”

“De acuerdo, vamos a construir una casa para las muñecas.”

Thomas va a coger una almohada y una sábana, pero para él, no para las muñecas. Cuando su hermana lo ha preparado todo, él está tumbado en el suelo con la cabeza sobre la almohada.

“Verás, la galería va a ser nuestra casa.”

“Sí, la galería es nuestra casa.”

“Y el armario será la habitación de la muñeca.”

“Sí, el armario es la habitación.”

“Y ahora vamos a buscar cajas de zapatos, para que las muñecas puedan dormir en ellas.”

“¿Dormir en las cajas? ¡Pero si son para los zapatos!



“Sí, por supuesto, pero ahora son las camas para mis muñecas.”

“¡De acuerdo, las camas para las muñecas!”

“Los pañuelos serán las sábanas y las toallas serán las colchas.”

“Los pañuelos no pueden ser las sábanas y las toallas no pueden ser las colchas.”

Thomas se va a la cocina a por un cucharón.

“Y este cucharón será nuestro cucharón.”

La madre de Thomas añadió:

“Thomas no es capaz de entretenerse solo con alguna actividad creativa. Cuando le cuento historias, éstas deben contener aventuras de la “vida real”. Por ejemplo, sobre el chico que cocinó tortitas con su madre. Deben ser historias realistas sin ninguna forma de “simulación”. Cuando cojo un libro para leerle las historias, raramente las escucha, aunque es capaz de recordar cada detalle: que el agua era más azul en la primera página que en la tercera.”

El Thomas adulto todavía tiene miedo del cuadro de Jesucristo con el corazón sangrante y la corona de espinas. Hay una cabeza de ciervo disecada con astas colgada de la pared en su escuela. Siempre quiere ir a mirar al otro lado, detrás de la pared, donde debería estar el cuerpo. La existencia de pesadillas. Las pesadillas y sueños son la realidad “diferente”.

Falta de Juego Social

Los padres de un niño o una familia con hermanos mayores, que vivan en un vecindario con muchos otros niños pequeños, a veces comienzan a darse cuenta, cuando su hijo tiene unos dos años y medio, de que hay algo muy diferente en la manera en que éste juega con los demás. Normalmente, en este período también existe alguna preocupación en relación con el desarrollo del lenguaje, de manera que la primera cosa que los padres creen, es que los otros niños no quieren jugar con su hijo porque no sabe hablar, y éste no quiere jugar con los demás porque no pueden entenderle.

El juego de los niños con autismo con sus hermanos

A medida que los niños con autismo crecen, el juego social, o bien permanece ausente, o bien aparece sólo de manera limitada. Normalmente, el niño con autismo juega con los hermanos más a menudo que con otras personas. Esto sucede porque el hermano, a través de numerosos intentos y errores, tiene la oportunidad de aprender qué formas de juego su hermano aceptará o no aceptará. Por ejemplo, como a muchos niños con autismo les gusta realmente la estimulación del movimiento, es posible que las actividades favoritas con un hermano o hermana consistan en cazarse, hacerse cosquillas, saltar en la cama, u otro juego que arme jaleo. Sin embargo, como en otras formas de interacción social, el juego de armar jaleo, en el caso de los niños con autismo, normalmente no va acompañado del hecho de mirar a la cara de la persona que caza, o por un intercambio oral con el otro niño que hace las cosquillas.

Los niños con autismo a menudo juegan *cerca* de sus hermanos, particularmente después de que sus hermanos hayan aprendido a dejarlos casi siempre solos. A veces



este “juego cercano” se toma por un “juego paralelo”. En realidad, estos dos tipos de juego son distintos: los padres dirán que sus hijos “juegan” juntos, cuando lo que quieren decir es que sus hijos juegan el uno al lado del otro, y puede que hayan leído que el “juego paralelo” es normal en los niños de dos años y, de esta forma, consideran que el juego de su hijo con autismo de dos años es normal. El juego paralelo, sin embargo, es en realidad una forma precoz de juego social que implica que un niño mire y que a continuación imite el juego de otro niño –haciendo lo mismo, quizá no al mismo tiempo, pero en las mismas inmediaciones físicas-, realizando una actividad “paralela”.

A una edad más avanzada, puede que se produzca un juego limitado, concreto y bastante inmaduro con niños mucho menores.

Falta de amistad con niños de su edad

Los niños que no participan en el juego social no poseen amistades con otros niños de su edad. A veces, la ausencia de amistades es una señal más prominente para los padres de que algo va mal que la ausencia de juego social verdadero, el cual puede ser más difícil de apreciar. A la edad de tres años, los niños normalmente comienzan a preguntar por otro niño de la guardería o de preescolar, o a nombrar a un grupo de juegos, y a expresar el deseo de que el niño venga, o poder jugar más con ese niño. Los niños con autismo parece que no perciben a los demás niños como las cosas más interesantes del aula aparte de ellos mismos, como hacen típicamente los niños de casi cualquier edad.

Incluso las personas con autismo de nivel alto mayores que poseen un nivel verbal medio tienen dificultades para dar una definición de amistad, o para nombrar a alguien que puedan considerar como un amigo. Cuando nombran a un “amigo”, puede ser la persona que conduce su autobús cada mañana y les saluda, o el trabajador social que los lleva de compras los jueves por la tarde.

Cómo enseñar a los niños con autismo habilidades para el tiempo libre

Parece un contrasentido tener que enseñar a alguien cómo pasar su tiempo libre. Es una cosa natural hacerlo a la manera de cada uno. Los niños con autismo a menudo son muy hábiles para mantenerse ocupados. El problema son las actividades estereotipadas o aisladas que escogen para ocupar su tiempo libre. Raramente exploran la gama de actividades de ocio y recreativas al alcance de la mayoría de los niños. De todas formas, las personas con autismo no aprenden a organizar su tiempo libre (descansos, fines de semana, vacaciones) de manera espontánea.

Hubo una época en que los especialistas centraron su atención en el desarrollo del habla de las personas con autismo; si la comunicación comienza, el resto le seguirá. Descubrieron que los niños con buenas habilidades sociales tenían las mejores prognosis. Si las habilidades se desarrollaban con éxito, el desarrollo del habla también continuaba bien. Hoy en día sabemos que incluso cuando los niños con autismo reciben el mejor apoyo en el desarrollo de sus habilidades sociales y de comunicación, su rigidez cognitiva siempre limitará sus posibilidades.



En Japón, cuando alguien quiere saber algo sobre un niño no pregunta: “¿Cómo es el niño?”; sino que pregunta: “¿Cómo juega el niño normalmente?”. El juego es un fenómeno muy importante para el desarrollo de cualquier niño. El niño que es capaz de jugar, usa la imaginación, comprende el lenguaje y las reglas de un juego. Al comparar a un niño con trastorno autista con otro niño de su edad, debemos llegar a la conclusión que el niño con autismo no sólo es retrasado en cuanto al desarrollo. El niño es “diferente”. Comunica experiencias y juegos de una forma muy diferente. Autista significa “diferente”. En función de estas experiencias, te puedes dar cuenta rápidamente que el “desarrollo normal” no se puede tomar como el único patrón de desarrollo de los niños con autismo. El autismo requiere un proceso diferente.

Debemos comenzar a pensar en el futuro. ¿Qué es lo que tenemos que hacer para preparar al niño para que tenga una vida plena durante la edad adulta? Hablamos más de “habilidades de ocio” que sobre el “juego”. La capacidad para ocupar el tiempo libre no es espontánea en las personas con autismo. Debemos enseñarles a hacerlo. El tiempo de ocio significa tiempo libre. “Libre” significa que conoces (o puedes ver) la posibilidad de realizar algún tipo de elección y que eres capaz de elegir. Libre también significa que estás suficientemente capacitado/a para distinguir elementos individuales de la elección y organizarlos. Significa que aprendiste la forma de introducir alguna variación en tu vida, de mejorar tu “repertorio de ocio”. Queda el término “tiempo”. Y ahí reside el problema. El tiempo no es “visible”, el tiempo es un concepto muy abstracto. No podemos ver a menudo el comienzo de una actividad, no sabemos cuánto va a durar y el final tampoco se “visualiza” lo suficiente. ¿Cómo puedes “ver” lo que te espera después de un rato?

¿Cómo podemos ayudar a los niños con autismo con los problemas siguientes: juegos, conductas repetitivas, conductas estereotipadas, actividades de ocio? Ya que el autismo es diferente, también hay que tratar estos problemas desde una perspectiva distinta.

De nuevo: hay que hacer visible la temporización: la actividad debe tener un principio, una duración y un final evidente (aunque el final de las actividades de ocio es muy a menudo “abierto”).

Debes conocer las posibilidades de elección para tomar una decisión libre. De esta forma, tu elección debe visualizarse en objetos, dibujos, o palabras escritas. La persona con autismo debe aprender a menudo la manera de realizar su elección, además de no elegir siempre lo mismo.

La diferencia entre trabajar y el tiempo de ocio es un problema artificial para el niño con autismo.

El problema es a menudo tan extenuante que los padres y los mismos profesores intentan planificar el tiempo de ocio. Sólo resulta natural porque no se puede planear cada minuto, pero considerando la proporción de tiempo organizado y no organizado, a menudo se observa una tendencia creciente con respecto al primero.

Inicialmente, el estilo de vida de las personas con autismo es tan caótico que se gasta toda la energía en conseguir unos breves momentos claros y predecibles. Estas son las primeras “reuniones de trabajo”, en las cuales comienzan a formarse las habilidades de los niños para trabajar y la actitud para el trabajo. Unos cuantos



minutos de atención requieren tanta concentración e intentos, que raramente se desean más. El resto del tiempo es libre pero caótico. No puede evitarse. (Esto también puede expresarse de la forma siguiente: la mayor parte de las conductas estereotipadas, que son tan frecuentes en las personas con trastorno autista, son la clave de la conducta refleja controlada por estructuras cerebrales menores. Gradualmente, a medida que los niños aprenden a trabajar de manera independiente y se concentran en temas básicos, estas actividades se controlan mediante estructuras cerebrales mayores y la conducta estereotipada es menos frecuente y, a veces, puede desaparecer totalmente. Este esfuerzo intelectual debe racionarse con mucho cuidado. No debemos exigir demasiado. Es necesario considerar la forma de ser del niño y el entorno en el que vive, porque sino, el niño volverá a adquirir la conducta estereotipada.)

Una vez que el niño sea capaz de trabajar de manera independiente durante un período de tiempo más amplio, nos daremos cuenta de que no encontramos en un momento en el cual empezará a necesitar más y más tiempo de ocio organizado, y esto lo expresará a través de conductas problemáticas. Demasiados períodos de tiempo no organizado podrían provocar conductas problemáticas, que tendrían una función comunicativa. Este es el momento correcto para introducir la diferenciación entre el tiempo de trabajo, el tiempo de ocio organizado, y el tiempo de ocio no planificado. (El tiempo de ocio organizado debe contener: trabajo, aprendizaje de autonomía, educación de habilidades sociales, y educación de tareas domésticas.)

Las habilidades del tiempo de ocio son, en realidad, habilidades funcionales. Posteriormente, en instituciones, casas, o en el trabajo, siempre habrá algunos momentos concretos y períodos de tiempo en que no se planificará ninguna actividad y el niño deberá arreglárselas sin ayuda.

Durante el tiempo de ocio organizado, se ofrecen a los niños actividades o trabajos de la misma manera que durante las horas de trabajo. Siempre se desarrollan en un lugar concreto, igual que el trabajo, de manera que la calidad de la actividad y la conducta esperada tenga un carácter predecible para los niños. También se usa un tipo de apoyo visual que pueda responder a las preguntas “¿dónde?”, “¿durante cuánto tiempo?” y “¿de qué forma?”, en relación con estas actividades organizadas del tiempo de ocio.

Por otra parte, los niños disponen, además, de tiempo de ocio no planificado en “porciones” cuidadosamente estudiadas, según sus necesidades individuales. Algunas actividades se planifican aproximadamente de la misma forma que las actividades de trabajo, a excepción de los materiales, que se asocian al tiempo de ocio. Contrariamente, las actividades del tiempo de ocio de los niños sanos tienen un final más abierto. Los estímulos percibidos se expresan por ellos mismos; no hay que deducir lo que hay que hacer. (Si ves muchas piezas de un rompecabezas, percibes inmediatamente la manera en que las piezas individuales encajan juntas; los estímulos percibidos se muestran por ellos mismos. Por otra parte, si ves juguetes, como por ejemplo modelos de coches, no sabes qué es lo que hay que hacer con los coches, sino que hay que deducir la finalidad.)

El apoyo visual contiene también un significado práctico en todas las demás actividades motoras. A menudo, las personas con autismo no son capaces de participar en la educación física. (“él/ella no me imita”, “él/ella no permanece mucho



tiempo en un lugar concreto”, “él/ella no puede comprenderme”, “él/ella siempre corre alrededor mío”, etc.). Un principio claro, un período de duración concreto y un final claro pueden intensificar la motivación de los niños con autismo de manera importante.

Habilidades sociales

Cuando se comienzan a organizar algunas actividades de ocio para dos o más personas, éstas pueden considerarse como una actividad social. Las personas con autismo tienen un problema enorme con la cognición social. Por esta razón, todos los períodos de ocio que impliquen aspectos sociales pueden ser el origen de algunos problemas específicos, principalmente si se improvisa demasiado al escoger algunas actividades sociales.

Hay que recordar también el otro problema de las personas con autismo: la comunicación. La comunicación es algo que se asocia principalmente al lenguaje. Sin embargo, sabemos por experiencia que algunas formas alternativas de comunicación requieren un nivel de abstracción inferior: palabras escritas, fotos, dibujos, objetos. Todas las alternativas anteriores son más beneficiosas para las personas con autismo. Algunos niños pueden encontrarse incluso en un nivel de pre-comunicación –desean comunicar algo, pero todavía no han aprendido a hacerlo y, por ello, responden a través de una crisis de agitación. Quieren comunicar algo pero nadie les comprende directamente. Esto se denomina período de pre-comunicación. Hay que recordar que también se da un nivel pre-social. La interacción social se asocia automáticamente con el nivel superior (lo mismo sucede con la comunicación): reciprocidad, interacción mutua. Sin embargo, las personas con autismo son, en sentido figurado, ciegas socialmente: la comprensión de sentimientos, ideas, las intenciones de otras personas que se “esconden” detrás de sus conductas, etc. Todo ello requiere una gran capacidad de análisis del significado si no se percibe de forma directa (y suficiente). Por este motivo, es adecuado elegir juegos o actividades mutuas con un nivel inferior de abstracción. El fútbol o el balonmano tienen muchas reglas complicadas que no son evidentes de forma inmediata. En cambio, hay muchos juegos que son adecuados después de haber simplificado y aclarado sus reglas. En juegos como el dominó (tarjetas, rompecabezas, etc.), el turno del jugador se podría marcar visualmente con algunos objetos o dibujos. A veces un juego paralelo es la mayor forma de interacción social que una persona con autismo puede manejar. Algunos niños con autismo tienen problemas incluso para aceptar la proximidad de otras personas y, así, viven, en realidad, en un nivel pre-social.

Muchas de las habilidades sociales tienen su naturaleza práctica y las fronteras estrictas entre habilidades de autonomía personal y habilidades sociales desaparecen. Podemos denominarlas habilidades “de autonomía personal y social” (comer correctamente, saludar a los conocidos, uso del transporte público, etc.)

El problema es que los “aspectos de autonomía personal” no pueden aislarse por completo de los aspectos de reciprocidad social. Están conectados recíprocamente, sin límites claros. Cuando nos encontramos a alguien, debemos ser capaces de “descifrar” su estado, planes, debemos ser capaces de ponernos en su lugar y tener en cuenta sus perspectivas. Las personas son muy imprevisibles y complicadas para alguien con un trastorno autista.



La cognición social, que es el conocimiento de la conducta social mutua, es la más sofisticada de todas. Las personas con esta discapacidad se sienten como “extraños sin ninguna guía”. O como lo expresó el Dr. Temple Grandin con sus propias palabras: “Como un antropólogo en Marte”.

Por supuesto, podemos usar con bastante asiduidad la visualización en sus varias formas (palabras escritas, dibujos, fotos, vídeos, etc.), mediante el análisis de trabajo de la conducta social, aunque todavía existen algunos fenómenos que son demasiado finos, o demasiados variables en función del contexto.

Uno de los últimos enfoques de la enseñanza de la conducta social consiste en usar escenarios concretos (como puede apreciarse, es el mismo principio que antes: se da un “lenguaje interior” insuficiente –escenario interior- e intentamos diseñar algún escenario externo como compensación, a través del apoyo visual).

Los padres y especialistas dan respuestas a las preguntas “¿quién?”, “¿dónde?”, “¿cuándo?” y “¿por qué?”. Esta perspectiva proporciona a las personas con autismo mayores posibilidades de “descifrar” algunas situaciones sociales.

El escenario puede ser descriptivo:

“Cuando suena el timbre, termina el recreo.

Los niños están haciendo cola enfrente de la puerta.

Están esperando a que venga su profesor.”

El escenario puede prescribir la conducta esperada:

“Puedo oír el timbre.

Interrumpo mi trabajo.

Voy a ponerme en la cola.

Espero a mi profesor.”

También podemos combinar ambas perspectivas:

“Cuando suena el timbre, termina el recreo.

Puedo oír el timbre.

Interrumpo mi trabajo.

Los niños están haciendo cola enfrente de la puerta.

Voy a ponerme en la cola.

Los niños están esperando a que venga su profesor.

Espero a mi profesor.”

Los escenarios sociales también se usan para preparar a las personas con autismo, en relación con los cambios esperados en el futuro o para indicar con precisión cuál es la conducta se espera de ellos en situaciones determinadas.

“Cuando voy a casa en coche con mi madre, me pongo el cinturón.

Cuando el coche se para en una intersección con semáforo y este indica “Stop” por su color rojo, no lloro.

Dejo que mis manos descansen sobre mis rodillas adecuadamente.”

Así, es mucho más simple para el niño con autismo comportarse “educadamente” y “correctamente”, porque no va a comportarse de forma negativa aunque la situación sea insoportable. (Debemos descartar el término “negativismo” para cualquier rechazo deliberado a aceptar las órdenes que sabemos que el niño con autismo comprende.



Sin embargo, el niño con autismo “no comprende” muy a menudo la conducta esperada, porque “no puede verla”.)

Ya que el apoyo visual juega un papel importante, la educación especializada y la formación orientada al autismo puede denominarse “aumentativa” (con alguna ayuda). Es una analogía de la comunicación aumentativa, o la comunicación de apoyo, para aquellos que no dominan la expresión verbal o que se expresan con grandes dificultades. Aumentativa o de apoyo, la educación es, pues, el *modus operandi* más eficaz como forma de prevención de las conductas problemáticas.

Tampoco la “demostración” es demasiado eficiente, porque las personas con autismo poseen una habilidad muy pobre para imitar y no pueden tomarnos como modelo. En estos casos, la orientación física y sistemática es muy frecuentemente la única estrategia educativa adecuada.

Básicamente, la idea es que si un niño tiene dificultades para percibir la información a través de uno de los canales sensoriales, hay que ayudarle a usar otro canal para compensar dichas dificultades.

Transferencia de información visual a información auditiva

El “canal del lenguaje” es normalmente el más débil. Este es el caso de los niños que parecen capaces de sintonizar la mayoría del lenguaje que se les dirige, aunque no son capaces de aprender fácilmente nuevas palabras por el simple hecho de oír cómo las usan otras personas. Una idea para educar a un niño así es complementar la señal débil del canal del lenguaje con un canal que tenga una mejor recepción. Para muchos niños, un canal más fuerte es el visual. Por lo tanto, emparejar los estímulos auditivos con los visuales ayuda a recibir la información y a almacenarla de manera distinta. La idea principal, sin embargo, es encontrar la manera de vincular el lenguaje a la representación visual.

En concreto, el uso de representaciones visuales que llamen la atención (cosas que al niño le guste *mirar*) es un buen comienzo. Éstas deben ser comidas favoritas, un juguete preferido, o un dibujo de algún lugar al que al niño le guste ir. Al niño se le puede dar trabajo de lenguaje *receptivo* (escoger entre dos objetos para mostrar cuál prefiere) o trabajo de lenguaje expresivo (simplemente nombrar un objeto para preguntar por él, o usar una frase completa para preguntar por él). Cuando los niños se encuentran en los niveles inferiores del aprendizaje lingüístico, los objetos tridimensionales pueden resultar los estímulos visuales que más les llamen la atención. Siguen las fotografías, que son más abstractas. Los dibujos en color, y después los dibujos lineales, pueden ser usados posteriormente para incrementar el nivel de abstracción.

Transferencia de información táctil a información verbal

Algunos niños con autismo poseen una elevada sensibilidad a las sensaciones táctiles. La información que contiene un canal táctil puede transferirse a un canal verbal de la misma forma que se transfiere la información visual a un canal verbal. Por ejemplo, un profesor puede coger una caja y llenarla de cosas que son duras, blandas, suaves,



desiguales, etc. Los alumnos pueden meter las manos en la caja sin mirar, y “tocar algo suave”, “algo desigual”, etc. Si a un niño le gustan las cosas con texturas, las letras del alfabeto o los números, recortados en papel de lija, pueden ser un buen material de trabajo. Es posible que los objetos con imanes pegados en su parte trasera llamen la atención de los niños con autismo a los que les gusten las sensaciones táctiles interesantes. En cada actividad, las cualidades táctiles deben usarse para llamar la atención hacia una etiqueta verbal, o una orden, afirmación o pregunta sobre el objeto. Siempre debemos tener en mente que el canal verbal (comprensión) es probablemente el más débil. Esto implica la repetición de palabras, el uso de una entonación acentuada para las nuevas palabras, el uso de gestos descriptivos, ayudar al niño a tocar o a mirar la correspondiente cualidad táctil o visual del objeto, etc.



Bibliografía

Brill, M. (1994). *Keys to Parenting the Child with Autism*. Nueva York. Barron's.

Gillberg, C., Peeters, T. (1998). *Autism, Medical and Educational Aspects*. (Autismus - zdravotní a výchovné aspekty). Praga. Portál.

Howlin, P. (1997). *Autism, preparing for adulthood*. Londres y Nueva York. Redwood books.

Peeters, T. (1998). *Autismus, od teorie k výchovně – vzdělávací intervenci*. Praga. Scientia .

Schopler, E.; Reichler, R.J. (1979). *Individualized assessment and treatment for autistic and developmental disabled children 1*. Baltimore. University Park Press.

Siegel, B. (1996). *The World of The Autistic Child*. Oxford. University Press.