



UNIVERSIDAD
FASTA

Alumna: Daniela G. Luengo

Tutora: Lic. Mónica Dudok

Asesoramiento metodológico: Dra.

Vivian Minnaard - Lic. Mariana González

ASPECTOS COMUNICACIONALES DE NIÑOS CON TEA QUE ASISTEN A UN TALLER DE HABILIDADES SOCIALES



Licenciatura en Fonoaudiología

*“La codificación emocional de nuestras
experiencias es la que guía todo nuestro
aprendizaje”*

S. Greenspan

DEDICATORIA

*A mi tía Marcela, por regalarme todos sus
soles y sonrisas de aquel verano
inolvidable.*

AGRADECIMIENTOS

A mamá y papá por sostener los valores enseñados, por permitirme elegir mi camino, y acompañarme con su sabiduría y amor, sin escatimar. Con ellos sigo aprendiendo a caminar.

A mis abuelos que me miman desde que tengo uso de razón.

A mis hermanos que estuvieron acompañándome y sosteniéndome en mis primeros pasos, desde mi niñez, hasta los primeros pasos hacia la Universidad.

A mi compañero de vida German, con el cual nos elegimos para caminar juntos en tierras sólidas y algunas empedradas.

A Gina que tiene naturaleza animal y un amor transparente.

A mis amigos que entienden mis momentos torpes y me alientan para alcanzar mis metas.

A mi co-tutora y compañera de esta hermosa profesión, Gabriela Kolman, de ella aprendí a usar la empatía como herramienta, a no olvidarme que cada niño es un mundo y no una etiqueta, que un diagnóstico no es un nombre. A mirar con ojos de persona, trabajar con el cuerpo en el piso, a tener una voz amable.

A mi tutora Mónica Dudok por su tiempo y amabilidad.

A la Lic Mariana González y a la Dra. Vivian Minnard, por la excelencia de su trabajo, por no dejar que mi cansancio detenga este proceso.

La comunicación es hacer participar de algo a los demás; comunicación y lenguaje, en su conjunto y entre los seres humanos, es una función humana por excelencia, que permite la constitución de la persona.

Objetivo: Analizar el desarrollo de las habilidades sociales relacionadas a la comunicación y las funciones comunicativas, en niños de 6 a 9 años, con trastornos del espectro autista, que concurren a un taller de Habilidades Sociales en Mar del Plata, en el año 2018.

Materiales y métodos: Investigación cualitativa, descriptiva, longitudinal y no experimental. Para la recolección de datos se realizó una observación y se registró en una grilla de elaboración propia. Se evaluaron las funciones comunicativas, el uso de gestos, las habilidades conversacionales, la socialización y conducta dentro del taller a lo largo de 7 sesiones semanales.

Resultados: La función personal e interactiva mejora en todos los participantes. Los gestos simbólicos son los más utilizados y se observa así en todos los participantes. Las habilidades conversacionales no verbales como las producciones corporales y faciales acordes se ven en mayor cantidad que las no acordes al pedido. Las habilidades conversacionales verbales denotan que los participantes responden en forma pertinente en mayor medida y las producciones espontáneas se observan de forma irregular, pero en la mayoría se expresan en todas las sesiones. La motivación social, depende del tipo de interés que tenga el niño por sobre la actividad planteada. Frente a las desregulaciones, algunos niños se co-regulan con la intervención del profesional y otros son capaces de usar estrategias propias para autorregularse.

Conclusiones: Los talleres de habilidades sociales tienen el objetivo de intervenir, dirigir y reforzar las conductas y actitudes, de manera de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños con dichas necesidades, ofreciendo espacios lúdicos, activos y grupales, potenciando un ambiente óptimo para que los mismos desplieguen su modo de vincularse, enfrenten sus dificultades y aumenten sus fortalezas.

Palabras clave: habilidades sociales- comunicación- autismo

Communication is involving others in something; Communication and language, as a whole and between human beings, is a human function par excellence, which allows the constitution of the person.

Objective: To analyze the development of social skills related to communication and communication functions, in children from 6 to 9 years old, with autism spectrum disorders, who attend a Social Skills workshop in Mar del Plata, in 2018.

Materials and methods: Qualitative, descriptive, longitudinal and non-experimental research. For data collection, an observation was made and recorded on a self-prepared grid. The communicative functions, the use of gestures, the conversational skills, the socialization and behavior were evaluated within the workshop throughout 7 weekly sessions.

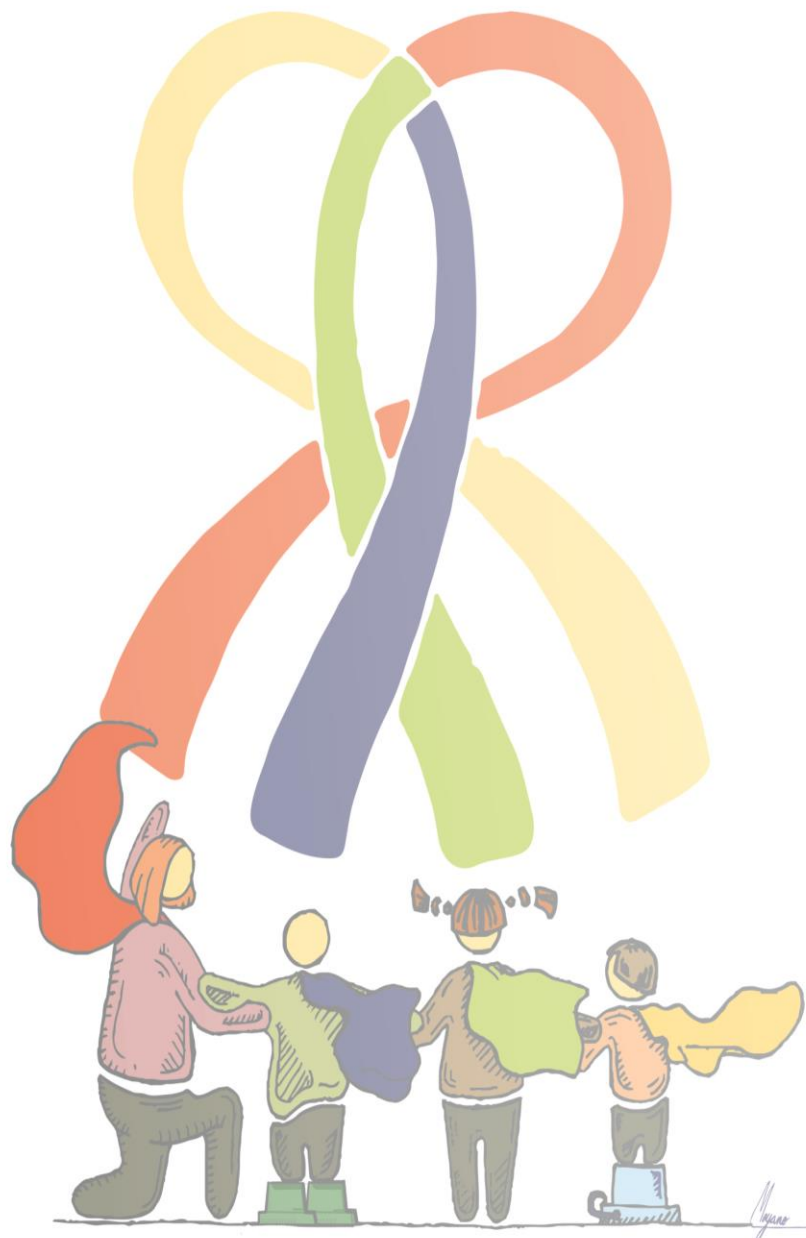
Results: Personal and interactive functions improve in all participants. Symbolic gestures are the most used and are observed in all participants. Nonverbal conversational skills such as chord body and facial productions are seen in greater numbers than non-chord to order. Verbal conversational skills denote that participants respond more appropriately and spontaneous productions are irregularly observed, but most are expressed in all sessions. Social motivation depends on the type of interest the child has over the proposed activity. Faced with deregulation, some children co-regulate themselves with professional intervention and others are able to use their own strategies to self-regulate.

Conclusions: The social skills workshops aim to intervene, direct and reinforce behaviors and attitudes, in order to enhance the development of social skills in children with such needs, offering playful, active and group spaces, promoting an optimal environment for that they display their way of bonding, face their difficulties and increase their strengths.

Keywords: social skills- communication- autism

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: La comunicación.....	5
CAPÍTULO 2: Trastorno del espectro autista.....	17
DISEÑO METODOLÓGICO.....	28
ANÁLISIS DE DATOS.....	34
CONCLUSIONES.....	93
BIBLIOGRAFÍA.....	96

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales, son el conjunto de conductas emitidas por un individuo para expresar sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones a otras personas, de un modo adecuado a la situación, y respetando esas mismas conductas en los demás.

“...son las destrezas sociales necesarias para hacer eficazmente una acción interpersonal” (Caballo, 1993)¹

El desarrollo de estas destrezas hace referencia al grado en que el niño/a ha adquirido un conjunto de habilidades comportamentales, las cuales posibilitaran su adaptación a las exigencias del medio social. Amescua, Pichardo & Fernández (2002)², indican que evolucionan desde la interacción con pares y adultos, hasta los procesos de autonomía, expresión y resolución de problemas. Además, se relacionan con diversas dimensiones o componentes del contexto familiar; la estructura y organización de padres o cuidadores facilitan el desarrollo de repertorios sociales, propiciándole al niño espacios de interacción y adaptación en diversos contextos. Adrián, Clemente & Villanueva (2006)³, aseguran que el éxito del desenvolvimiento adecuado en estas interacciones sociales futuras, se debe al desarrollo apropiado del contexto primario en el que el niño nace.

Valencia & López (2011)⁴, conciben que la acción parental es una condición primordial para el desarrollo infantil. La respuesta de los padres a la demanda de sus hijos a través de las demostraciones de afecto, las pautas disciplinarias y de alfabetización, conforman un contexto protector o limitante del desarrollo, tanto en la construcción de competencias sociales, de desempeño emocional y bases del desarrollo alfabetizador. García Ramos (2011)⁵ expone que una persona puede presentar déficits en una habilidad en particular y no en otras, o incluso, el déficit puede darse en un contexto específico y no en otro.

¹Plantea en su manual, evaluaciones y entrenamiento de las habilidades sociales, donde remarca al ser humano como ser social que pasa gran parte de su tiempo interactuando con sus pares, la calidad y la naturaleza de esas interacciones determinaran importantes facetas en la vida del ser humano.

² Formaron parte en el año 2003 de CIDE (centro de investigación y documentación educativa). El mismo artículo fue premiado y publicado en el año 2004.

³ Determinan al contexto familiar como primordial y necesario para el desarrollo infantil óptimo.

⁴El estudio realizado es de tipo descriptivo y explicativo en cuanto al desarrollo de las habilidades sociales en 108 niños y niñas, ligadas a la interacción parental y el clima social familiar, con datos recabados a través de escalas.

⁵ En dicha monografía, se explica la importancia de una evaluación rigurosa de las habilidades sociales, previo al diseño de un programa de entrenamiento que se lleve a cabo con el sujeto.

En niños expuestos a contextos primarios no convencionales, donde el modelo de imitación no es el propicio, se adquieren saberes, reglas, habilidades y destrezas que no se aplican de forma correcta.

Monjas Casarés (1993)⁶ advierte que el niño no logra sobrellevar sus emociones, sentimientos y frustraciones al momento de solucionar una problemática de la vida cotidiana.

“Partiendo de la base de que las personas no están equipadas con un repertorio de conductas innatas y por ende, hay que aprenderlas, se destaca la relación de las influencias de las experiencias con los factores fisiológicos supuesto” (Bandura, 1982)⁷

En niños con condiciones del espectro autista se presenta la tríada de alteraciones, formada por la socialización, comunicación e imaginación. Millá y Mulas (2009)⁸ describen a esta tríada distinguiendo que las cualidades de los niños incluidos en los criterios del espectro, son la deficiencia de interacción social y comunicativa, el comportamiento estereotipado con conductas repetitivas y un repertorio de intereses y actividades restringidas y/o desviadas, que ponen como resultado una heterogeneidad y variabilidad en el desarrollo de las habilidades sociales. Además de las dificultades en la comprensión de estados mentales, como los de emoción y creencia, también denominado “teoría de la mente”. Este es un mecanismo cognitivo, que sin la existencia de dichos trastornos, está presente en todas las personas hacia los 4-5 años.

Hoy en día, los talleres de habilidades sociales tienen el objetivo de intervenir, dirigir y reforzar las conductas y actitudes, de manera de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños con dichas necesidades, ofreciendo espacios lúdicos, activos y grupales, potenciando un ambiente óptimo para que los mismos desplieguen su modo de vincularse, enfrenten sus dificultades y aumentar sus fortalezas.

⁶ Profesora de Psicología Evolutiva y de la educación, también creadora del programa de enseñanza y habilidades sociales para niños/as en edad escolar (PAHIS), el que en el año 1996 queda impreso en formato de libro, aportando los conocimientos necesarios para su aplicación.

⁷Remarca la importancia de debilitar o reforzar los modelos de referencia y enseñar nuevos estilos de pensamiento y conducta, refiriéndose a un entrenamiento de las habilidades sociales.

⁸ Fueron destacados en la Revista Neurológica de formación online, por su investigación de Diagnóstico interdisciplinar en atención primaria, con 1060 descargas, desde el año 2002.

En virtud de lo anterior el problema planteado es:

¿Cómo se desarrollan las habilidades sociales relacionadas a la comunicación y las funciones comunicativas, en niños de 6 a 9 años, que presentan trastornos del espectro autista, que concurren a un taller de Habilidades Sociales en Mar del Plata, en el año 2018?

El objetivo general es:

Analizar el desarrollo de las habilidades sociales relacionadas a la comunicación y las funciones comunicativas, en niños de 6 a 9 años, con trastornos del espectro autista, que concurren a un taller de Habilidades Sociales en Mar del Plata, en el año 2018.

Los objetivos específicos son:

- Evaluar las conductas de socialización que se presentan.
- Identificar el uso de gestos para comunicar sus intenciones.
- Indagar las funciones comunicativas que aparecen a lo largo del taller.
- Analizar las habilidades conversacionales de los niños

CAPÍTULO 1: La comunicación



La comunicación, si es lograda de manera óptima, establece vínculos que permiten saber al otro alguna cosa, obtener respuestas procuradas y una conducta de finalidad. Se puede entender como una combinación de actos o elementos con propósito e intención, por la que se espera influir en los demás y que respondan según lo deseado.

Algunas consideraciones importantes para el desarrollo de la comunicación son la percepción visual y auditiva. El recién nacido está dotado de mecanismos perceptivos y cognitivos para hacer explorar el mundo. Mehler y Dupoux (1990) en Narbona & Chevie Muller (1997)⁹, introducen los conceptos de aprendizaje y memoria, donde las habilidades perceptivas y la integración sensorial, a medida que se desarrollan, abren caminos a otras habilidades que posibilitan accionar sobre los objetos e interactuar con las personas, promoviendo el desarrollo cognitivo y afectivo.

Según Sperber-Wilson (1994).¹⁰

“La comunicación es un proceso que implica la existencia de dos dispositivos de procesamiento de la información. Uno de los dispositivos modifica el entorno físico del otro. En consecuencia, el segundo dispositivo construye unas representaciones semejantes a las que ya estaban almacenadas en el primero”.

Es importante determinar, en primer lugar, qué se comunica, y en segundo lugar, como se consigue comunicarlo. Peralta Montesinos (2000)¹¹ afirma que el lenguaje se utiliza para hacer, significar y expresar diversas intenciones comunicativas, en continua relación con los aspectos formales de este. Pace (1999) en Macías (2016)¹² denomina, a la comunicación, como un proceso psicosocial en el que los individuos interactúan unos con otros para intercambiar información, utilizando habilidades y siguiendo una estructura, coexistiendo un aspecto corporal, gestual-postural, de tono de timbre, que la autora denomina “analógica”; y otro que transmite información conceptual a través de símbolos, llamada “digital”.

⁹ El niño nace con mecanismos perceptivos y cognitivos. Si aquellos se repiten en el tiempo se convierten en hábitos que se adaptan y se asimilan como aprendizaje.

¹⁰ La comunicación oral, consiste en una modificación del entorno acústico del oyente realizada por el hablante, como resultado de la cual el oyente concebirá, unos pensamientos semejantes a los del hablante.

¹¹ El lenguaje tiene la función de expresar las necesidades de comunicar, adaptándose a los contextos y entorno comunicativo.

¹² Los contenidos se expresarán fundamentalmente en forma digital, mientras que la relación se establecerá a través de los aspectos analógicos.

En primera instancia, el comportamiento individual de cada niño depende de la organización del sistema nervioso y de la estructuraciones de los mecanismos básicos para los procesos cognoscitivos y afectivos que facilitan la interacción, el conocimiento de sí mismo, del otro, estabilizándose y consolidándose a través del tiempo, siempre y cuando su organización interna, sumado al encuentro repetitivo con los objetos y experiencias, sean las adecuadas. En este proceso el adulto tiene un papel regulador decisivo. Vivez (1992)¹³ establece que el vínculo materno comienza a establecerse a partir de la gestación o desde la percepción de los movimientos fetales, conformando un periodo, que los autores llaman, extra verbal, donde se atraviesan vicisitudes en el proceso de internalización de la pareja madre- hijo.

La comunicación madre- bebé consiste en un conjunto de fenómenos dinámicos, desarrollándose en esta diada, que se produce continuamente y por lo tanto, el tiempo, es una variable importante. Las capacidades sensoriales y motrices que va adquiriendo el niño, exigen que la madre se ajuste permanentemente a las demandas del infante, adaptando sus respuestas. La voz de la madre pasa a ser mediadora en este cuerpo a cuerpo constante, pero no la única, ya que el vínculo también requiere de experiencias de relación corporal.

Aguado (2003)¹⁴ sostiene que la actividad del niño durante el primer año de vida es social y comunicativa. La madre y el niño mantienen turnos asegurados por la capacidad materna para comprender las diferentes necesidades por las cuales el niño llora, mira o vocaliza. Tronick y Cohn (1989)¹⁵ demuestran que las interacciones de la diada madre- hijo, recae con mayor trabajo en la madre, quien será la intérprete de las conductas “intencionales” del bebé, dándole significado comunicativo a ejemplos como: señalar, rechazar, gritar o balbucear. En su inicio participará con sonrisas, movimientos o gestos; y la madre, por su parte, como figura relevante en esta etapa, usará recursos de aproximación corporal, expresiones faciales, la presentación de la cara, vocalizaciones, entre otros.

¹³ Establece que el vínculo es el producto de un proceso comunicativo continuo con una ligadura emocional establecida entre ambos

¹⁴En el año 2003 publicó su libro “Comprender el lenguaje haciendo ejercicios” con el objetivo de trabajar sobre el área de la sintaxis y la realización de inferencias.

¹⁵ Ese mismo año, realizaron una investigación sobre la especificidad de las respuestas de los bebés hacia sus madres. “Specificity of infants response to mother affective behaviors” publicado en 1989 en la Universidad de Pittsburg.

“Por tanto el lenguaje y la comunicación son procesos interactivos, eminentemente social, que supone, no solo el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también cognitivas y sociales”.(Bruner, 1991)¹⁶

El niño nace en un mundo social que le habla, lo interpreta y maneja sus emisiones para satisfacer necesidades y deseo. Su lenguaje se va a ir adquiriendo en conjunto con reglas, hábitos, modo de sentir y conocimiento del mundo compartido por un grupo social y se hace posible en estrecha relación con la figura del adulto y el contexto donde se produce la interacción.

Además, desarrolla una serie de conductas afectivas, formadoras de experiencia, que le permiten expresar, por ejemplo, su necesidad de satisfacer sus requerimientos básicos de alimentación. Hacia los dos meses es capaz de responder una sonrisa, sin ser una conducta automática, sino realizando comparaciones entre caras reconocidas y que siente agradables. A través de estas experiencias relevantes que el niño percibe como agradables o desagradables, será capaz de inferir, desde muy temprana edad, que su mundo está compuesto de seres con intenciones. (Martlew, 1987 en Gutiérrez Alonso 2015)¹⁷.

La serie de intercambios que se producen en un entorno social, con intenciones, tiene como punto fundamental el lenguaje gestual y oral, que el niño irá aprendiendo y adquiriendo como destreza, de forma natural, sin que el entorno predetermine un programa sistemático de esto. El niño aprenderá a hablar a través de su madre y padre, y esa asimilación se realiza sobre una base madurativa compleja, donde intervienen los aspectos audio-fonatorios- lingüísticos y la sucesión de las pautas. El lenguaje por ende se aprende y se enseña para y a través de la comunicación. La característica principal de estos intercambios durante los primeros años de vida es la interacción recíproca de ambos interlocutores, teniendo en cuenta la capacidad comunicativa de cada uno. (Monfort & Juarez, 2001)¹⁸

¹⁶ Este enfoque presupone tener en cuenta, tanto las intenciones comunicativas que el niño va desarrollando, como el niño las percibe obteniendo el conocimiento y como organiza y regula las experiencias, con el fin de comprender y ser comprendido.

¹⁷ En el artículo se ve plasmado el desarrollo del lenguaje en las primeras etapas de la evolución del niño de 0 a 3 años y de 3 a 6 años.

¹⁸ La respuesta del adulto, hacia cada iniciativa del niño, servirá de modelo para una próxima emisión con más contenido que la anterior, así enriquece su vocabulario.

Estas interacciones, Vygotsky (1978)¹⁹ las denomina “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), en esta, los estados afectivos se irán haciendo más complejos y específicos. Conforme el niño se desarrolle, la ZDP irá incorporando estados y diferenciaciones de estados más específicos, y el niño logrará dominar más instrumentos para la comunicación.

Todo esto corrobora, según Haller (2011)²⁰ que el niño de menos de un año, posee saberes del lenguaje antes de adquirirlo de formalmente. Es, desde sus primeros minutos en el mundo, un ser social que se va individualizando, formando parte de los contextos sociales en los que se verá inmerso y que se va ir reconociendo como ser distinto, con otra mente y dotado de ideas sobre la mente de los otros.

Azcoaga (1977)²¹ considera que desde el nacimiento en adelante se desarrollan distintas etapas de comunicación o niveles lingüísticos. La primera etapa de comunicación, o nivel pre lingüístico, se extiende aproximadamente hasta los 12 a 15 meses de edad, en la cual se establecen los primeros recursos comunicativos del niño, el llanto, uno de ellos, cuya entonación, intensidad y ritmo, le aportan diversos significados a la madre. También, la comunicación gestual y la prosodia en el lenguaje de la madre pueden tener muchas tonalidades afectivas para él bebe. Otro objeto destacado de la comunicación en esta primera etapa son los latidos cardiacos de la madre.

Monfort & Juárez (2004)²², plantean que el interés de los lactantes en este periodo es muy precoz ante los estímulos relacionados con la expresión de sentimientos. Riviere (1996)²³ explica que entre los 2 y 3 meses ya comienza a fijarse en matices más expresivos del rostro humano que incorpora e intercambia con el adulto. Hobson (1995) en Monfort y Juárez (2001)²⁴, a través de sus trabajos realizados, destaca una preparación emocional de

¹⁹ Determina ZDP como la zona que define las funciones intelectuales que están en proceso embrionario o que aún no han madurado.

²⁰ Refiere a que el niño nace en un entorno social, se transforma en un ser social antes de iniciar el lenguaje y se individualiza, necesariamente, para reconocer que hay otros seres sociales con otras ideas.

²¹ El libro “Los retardos del lenguaje en niño” fue publicado en el año 1977, en Buenos Aires con la colaboración de Bello, Citrinovitz, Derman & Frutos.

²² En esta ocasión, los autores publicaron “Niños con Trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. Descripción e intervención” con el fin de describir, desde su experiencia clínica, el área pragmática del lenguaje, síntomas e intervenciones, tanto para la escuela, como la familia.

²³ Las emociones que percibe el lactante sobre la cara del adulto, se efectúa tempranamente.

²⁴ Expone que si un niño de un año, ante varios objetos o juguetes, muestra preferencia es por causa de la emoción positiva del adulto ante ese objeto que manipula.

los bebés, como elemento esencial en el desarrollo de las relaciones interpersonales futuras. Esta capacidad, el autor la llama, asignación de referencia social, definida como la capacidad para percibir y responder a las orientaciones afectivas de las personas que las rodean con respecto a las cosas y acontecimientos del medio.

Otras actividades importantes para esta etapa, son las que Monakow & Mourgue (1928) en Fonseca (2000)²⁵, establecen, para el desarrollo del lenguaje, como fundamentales: la succión, la deglución, el grito y el llanto del lactante. Cuando el niño comienza a respirar, gritar, deglutir o succionar, se generan movimientos, donde se contraen un conjunto de músculos que origina un mensaje sensorial hacia la corteza cerebral, denominados propioceptivos o cenestésico; estos se combinan y se repiten en cada nuevo movimiento.

Con cada repetición se tiende a estabilizar y darle fijeza, de modo tal que cada una de estas expresiones fisiológicas del recién nacido sustentan al lenguaje, contribuyendo al desarrollo de la función de forma sucesiva, primeramente confiriéndole estabilidad desde la repetición y por otra, flexibilidad y ampliación del repertorio, ya que estas actividades fisiológicas nunca se reproducen de manera exacta a la anterior.

Desde el aspecto sensoperceptivo, este proceso fisiológico que se estabiliza y flexibiliza, va creando las primeras gnosias: visuales, auditivas y táctiles (principalmente de la boca), gustativas; y las primeras praxias orales. En el aspecto psicológico, la etapa se caracteriza por las primeras reacciones circulares primarias definidas por Piaget (1948) en Feldman (2015)²⁶ como un ejercicio funcional adquirido, que evoluciona post ejercicio reflejo, y tiene como efecto fortificar y mantener un mecanismo montado y un conjunto sensomotor. Implica, además, un polo de acomodación y asimilación, necesario, para evolucionar a las reacciones circulares secundarias.

Bates y cols (1975) en Gonzales del Yerro (2010)²⁷, proponen en esta misma etapa del lactante, periodos de la comunicación temprana, divididos en tres estadios, que comprenden desde el nacimiento, hasta los 18 meses de vida aproximadamente.

²⁵ El "Manual de observación Psicomotriz" fue publicado en el año 1998 en Barcelona, España, con un abordaje psiconeurológico de observación psicomotriz, con el objetivo de demostrar el rol relevante de la psicomotricidad en el desarrollo psicológico y del aprendizaje.

²⁶ Su trabajo se basa en la interpretación de las primeras teorías sobre las "reacciones circulares", citando a varios autores.

²⁷ El artículo fue publicado en Madrid en el año 2010. Amplía las fases del desarrollo y las pautas que facilitan la comunicación.

El periodo perlocutivo es el que se extiende desde los 0 a los 8 meses aproximadamente. Las conductas del lactante son primariamente reflejas y están dirigidas por sus necesidades internas o en respuesta a eventos externo. Hacia los 2 meses el niño es capaz de orientar su respuesta por sobre su interés hacia el entorno, además de que la estimulación visual y auditiva produce un cambio en el estado conductual del niño, o una reacción física notable. Además en esta edad, podrá demostrar favoritismo por mirar expresiones faciales, preferentemente la expresión de alegría. Este es para el autor, un indicador de participación en un sistema afectivo de comunicación.

Miguel Miguel (2006)²⁸ determina que los niños comprenden emociones que se encuentran ligadas a las experiencias que ellos vivencian con su entorno más cercano, que dará como resultado que reconozcan determinadas emociones causadas por determinadas situaciones.

Hacia el cuarto mes de vida, el niño comienza a utilizar el intercambio de miradas, para iniciar, mantener y concluir el intercambio con los otros. Esto sería un indicador de construcción de intersubjetividad primaria. En este periodo el bebé se encuentra en un estado empático con su mamá, y paulatinamente en un período de transición con la incorporación del objeto. El niño podrá presentar atención selectiva dirigida a su madre o al objeto, pero no de manera conjunta.

La intersubjetividad según Trevarthen (1998)²⁹ no es nada menos que la teoría de cómo las mentes, dentro del cuerpo humano, logra reconocer los impulsos del otro de forma intuitiva, sin necesidad de elaboraciones cognitivas o simbólicas. Estas intersubjetividades se dan en pocas semanas de vida, los bebés realizan intercambios a través de "interacciones cara a cara"³⁰, coordinando expresiones vocales, orales y gestuales. Además, están dotados de capacidades perceptivas que les permiten empatizar emocionalmente y comprender que existe una comunicación recíproca. También, a través de estas interacciones, demuestran preferencia por la respuesta de sus compañeros de interacción. Las dimensiones básicas para que la intersubjetividad se dé de forma coordinada, son el tiempo, la forma y la intensidad, en la que los recién nacidos perciben los estímulos y las expresiones. Estos elementos son portadores de información sobre los cambios

²⁸ Las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso, que mantiene unida la vida mental, definiendo al ser humano.

²⁹ Se adjudican los conceptos de intersubjetividad primaria y secundaria a Colwyn Trevarthen, en el año 1960 de la mano de Bruner, con quien trabajó en el programa de investigación sobre el desarrollo intelectual en la Universidad de Harvard.

³⁰ También denominados por el autor como formatos diádicos.

emocionales y motivacionales de las figuras de crianza, presentes en cualquier conversación espontánea, que como consecuencia, afectan al aprendizaje y la memoria.

Snow (1977)³¹, explica el “diálogo” temprano, como “proto-conversación”, con características, como la toma de turnos, el contacto ocular y la atención conjunta, en momentos de lactancia, vestimenta o comida, siguen un ritmo similar a la conversación de tipo oral. Este se construyen sobre la intersubjetividad primaria, necesario para desarrollar, a futuro, niveles de competencia. Estas primeras habilidades se anticipan en la interacción del bebé y se ven luego moldeadas por el propio lenguaje y las pautas sociales del mundo adulto.

Entre los 4 a 8 meses de vida, el niño comienza a tener intención o “señales conductuales con meta orientada”, como las define Bates (1982)³²; el niño comienza a utilizar sus sonidos para participar e interactuar ante el adulto y así poder satisfacer sus necesidades. Comienzan a aparecer turnos en las intenciones de la diada. Tanto motriz, como sensorialmente va evolucionando, lo cual permite que empiece a actuar sobre los objetos, descubriendo las funciones de estos.

Bruner (1986)³³ postula el desarrollo de la referencia desde las primeras y más primitivas fases de la atención conjunta, el contacto cara a cara, el cual provoca cantidad de vocalizaciones por parte de la madre y, en este período, también de parte del niño, en un intento de imitación de la lengua materna. La diada comienza a mostrar una dinámica de turnos e intercambios. La rutinización de los contextos asegura escenas familiares interpretables, tanto para la madre y el niño, en la que podrán localizar o ubicar objetos. Luego se suma la habilidad de la diada para negociar turnos y condiciones para que la actividad referencial se dé óptimamente.

Hay una serie de etapas emocionales que el bebé desarrolla de forma temprana y que se observan a través de las conductas, reacciones emocionales y la forma de relacionarse con el adulto. A la vez, el tiempo que caracteriza cada fase frecuentemente solapa a la siguiente, y las formas variables con que el niño supera una determinada etapa. Queda comprobado que no es posible separar el desarrollo emocional del intelectual, y que

³¹ La investigación “El desarrollo de la conversación entre madres y bebés” de la autora Catherine E. Snow, fue publicada en el año 1977 en la Revista de lenguaje Infantil de la Universidad de Cambridge. Massachusetts. Su publicación Online fue en el año 2008.

³² Las conductas del niño comienzan a tener intención de comunicar algo que satisfaga sus necesidades.

³³ El autor define a la referencia como un sistema abierto que salta de normas naturales, a normas convencionales.

ambas funciones se congregan cuando el niño explora de forma activa superando retos emocionales, sociales y cognitivos. (Greenspan,1997) ³⁴

Correspondiente a la etapa perlocutiva, el niño en las primeras semanas afronta, dos retos simultáneos: la autorregulación, el sentirse equilibrado y tranquilo, haciendo uso de sus sentidos para interesarse por lo que lo rodea, y, no menos relevante, el interés, la capacidad de organizar estas nuevas sensaciones, fuera del vientre materno, y sentirse tranquilo afrontándolas. Esta capacidad de centrar los sentidos hacia el mundo externo, posibilita al bebé, a seguir haciendo uso de sus sentidos.

Esta primera fase, conduce a la segunda, donde el niño desarrolla un interés especial por el mundo de los humanos. Una vez que el bebé de tres o cuatro meses vivencia de forma relajada e interesante las experiencias visuales y auditivas que sus padres le ofrecen, se da paso a las tercera fase, donde descubre la atracción del mundo, a través de miradas y sonrisas hacia la cara del adulto, atendiendo plenamente a los movimientos rítmicos, tono de voz y expresiones faciales, abriendo camino, entre los tres a diez meses, al diálogo con sus padres. Entre los 8 a 14 meses de edad, el niño desarrolla una conciencia potencial para dirigir intencionalmente al adulto usando señales no verbales, con el objetivo de dirigir la atención del adulto hacia los objetos o eventos que el niño refiere, dando inicio a la etapa ilocutiva.

Greenspan & Wieder (1997)³⁵ proponen habilidades fundamentales y básicas para el desarrollo. Una de ellas es la habilidad para conectarse en una comunicación de dos vías, demostrar intenciones, cómo hacer que las cosas ocurran y comenzar a establecer el sentido de sí mismo. A medida que estas interacciones tempranas se desarrollan y se vuelven más complejas, el ser humano aprende a comunicarse con gestos y a comprender las intenciones del otro, construyendo así la base para participar, a futuro, en conversaciones más sofisticadas. Estas habilidades de comunicación son emocionales y funcionales e impactan directamente en las interacciones tempranas, enriqueciendo así el intelecto y el sentido de uno mismo, como también, más adelante, ayuda a construir las bases familiares como contar y respetar turnos.

Aproximadamente al final del primer año de vida, el niño empieza a interesarse por los objetos y sucesos de su entorno y aprende que existen medios para lograr determinados fines, aparecen, por ende, las denominadas *“interacciones de coordinación objeto- persona”*

³⁴ Aclara la bidireccionalidad del desarrollo emocional con el desarrollo intelectual.

³⁵ Las habilidades emocionales que describen los autores en su libro “El niño con habilidades especiales”, forman una base para el aprendizaje y el desarrollo de todo ser humano. Presentan la diferencia de la adquisición de estas habilidades en niños sin dificultades y en niños con dificultades.

(Sugarman, 1984)³⁶. También, Halliday (1973)³⁷ señala esta etapa como de función reguladora, interactiva y personal. El niño dirigirá sus gestos con el objetivo de regular o modificar las conductas de los demás. Usará también, conductas para relacionarse con el objeto y la persona en el mismo momento, compartiendo la atención de forma alternante construyendo una interacción tríadica, o intersubjetividad secundaria; fundamental para el desarrollo de la “atención conjunta”³⁸. Utiliza, en esta etapa, una serie de protodeclarativos, con los cuales el niño quiere demostrar una meta social de atención compartida con el adulto; y protoimperativos, dándole un valor intencional al adulto, como medio para conseguir un determinado fin.

También, será capaz de manifestar sentimientos de placer, sorpresa, disgusto o protesta.

“Es también una etapa en la que las habilidades más ostensibles que tu bebé va adquiriendo - gatear, ponerse de pie y caminar- pueden eclipsar los enormes avances que también se presentan en su desarrollo social y emocional.” (Greenspan & Greenspan, 1997).³⁹

Los autores plantean, que la capacidad de organizar juntando muchas pequeñas actividades y emociones, logradas, entre los 9 y 18 meses de edad, es crucial para el desarrollo de formas de pensamiento y de planificaciones más evolucionadas a lo largo de su desarrollo.

Una fase concomitante a este periodo descrito, es la etapa de indicación pura que describe Bruner (1986)⁴⁰, que aparece entre los 9 y 13 meses, dependiendo del desarrollo psicomotor. El niño actúa como emisor de señales sobre objetos deseados. El movimiento puede ir acompañado de vocalizaciones o “expresiones no estándar”, pero fonéticamente consistentes.

³⁶Lo define, también, como el periodo en el que el niño usa gestos reguladores, deícticos y expresivos.

³⁷ Distingue entre los 8/9 y 18 meses, seis funciones comunicativas: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística e imaginativa.

³⁸ Expone dos conductas comunicativas intencionales indicadoras de la atención conjunta: “protodeclarativos” y “protoimperativos”.

³⁹ Denominada por los autores, como la etapa de transición de la época de bebé, a la etapa del niño pequeño.

⁴⁰ Describe las etapas de petición y referencia en el desarrollo de la comunicación del niño en su libro “El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje” publicado en el año 1986. Este estudio se concentra en cómo el niño adquiere el lenguaje y qué puede facilitar este aprendizaje.

Dolz & Alcantud (2002)⁴¹, designan a estas indicaciones puras, como conductas de acción conjunta, por las cuales el niño desde la imitación inicial realiza gestos que consigue dirigir hacia el adulto, con el propósito de demandar su atención y conseguir la ayuda o aprobación ante estas nuevas situaciones comunicativas.

Teniendo en cuenta el desarrollo psicomotor, equiparado a la edad cronológica del niño, comienza, para Piaget (1948) en Narciandi (2006)⁴² la etapa de transición desde las reacciones circulares secundarias, hacia las reacciones circulares terciarias. Los movimientos sensoriomotrices, entre ellos la prehensión acompañada de una acomodación visual sobre los movimientos, ayudan al comienzo de la búsqueda activa de los objetos deseados. El niño no busca encontrar el objeto donde lo percibió primeramente, sino en un nuevo lugar y utilizando nuevos medios.

Se da paso así, al último periodo, denominado locutivo⁴³ que abarca los 15 meses en adelante. Las protopalabras⁴⁴ son usadas con una acción determinada, para representar o describir un objeto o evento; o como un acto ritual que va adquiriendo un matiz más convencional y rasgos fonéticamente más reconocibles a las de uso adulto. Estas estarán nutridas de elementos supra segmentales y rasgos prosódicos de la lengua materna, con el objetivo de traducir significado, sin necesidad de ser interpretadas dependientemente del contexto.

El desarrollo de las habilidades sociales, para la interacción social y la comunicación, comienza de forma gradual, interviniendo procesos de aprendizaje y mecanismos que el niño va utilizando para construir a través de su experiencia, una progresiva comprensión y adaptación de una futura socialización.

Riviere (1997)⁴⁵, expone que el dominio de las competencias sociales permite al bebé la adquisición de funciones críticas de humanización. El papel relevante del lenguaje, las competencias de ficción, el manejo de pautas de interacción cooperativas y la negociación, son esquemas que el niño necesita reconocer, integrar y asimilar para dominar los

⁴¹ En esta fase, según las investigaciones de los autores, aparecen las primeras preocupaciones de los padres si observan en sus hijos alguna falta de respuesta social, conductas inflexibles o ritualizadas.

⁴² El niño desarrolla mayor conducta exploratoria y conducta reparadora gracias a la maduración psicomotriz. Además se preocupa más por el contacto entre los objetos, combinando un orden de desplazamientos.

⁴³ Descrito por Bates y Cols en el año 1972, donde el habla se vuelve protagonista en el desarrollo de la comunicación del niño.

⁴⁴ Definidas como producciones que se aproximan a las palabras.

⁴⁵ Al año siguiente el autor publicó su nuevo libro "El tratamiento del autismo" en Madrid en el año 1998.

mecanismos básicos de interacción eficaz, primeramente con el entorno social primario (padre, hermanos), que evolucionan a formas más complejas, a edades tempranas.

Las habilidades sociales son las conductas que permiten participar con éxito en la interacción social, en la que como mínimo, hay al menos dos personas implicadas. Se aprenden a lo largo del proceso de socialización de niño, y son interpersonales.

“Son la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma afectiva.” (Rubio & Medina Anzano, 1998)⁴⁶

El contexto principal y único es la familia, donde el niño crece y se desarrolla en su primera infancia, controlando a su entorno, según sus necesidades. Este ambiente social primario, le proporciona las oportunidades sociales, que pudiendo actuar como filtro, abren el camino hacia la incorporación a otros contextos.

El desarrollo de las habilidades sociales implica interacción con pares, manifestaciones prosociales⁴⁷ y la comprensión de emociones, entre otros (Lacunza & Contini, 2009)⁴⁸. La actividad lúdica es donde el niño realiza una transición del juego solitario hacia otro interactivo y cooperativo, el egocentrismo infantil se supera paulatinamente a medida que el niño comprende el mundo social, que en normas convencionales, sucede a los 5 años de edad. Los juegos comienzan a caracterizarse por una activa participación y comunicación, los integrantes cooperan para mantener la cohesión de la actividad lúdica y desarrollan a partir de ello, habilidades físicas, sensoriales, afectivas, de creatividad e imaginación.

⁴⁶ La comunicación interpersonal es una relación de intercambio por medio de la cual dos o más personas comparten su percepción de la realidad.

⁴⁷ Varios autores lo definen como un repertorio de comportamientos de carácter social y positivo, que reporta un beneficio para una o ambas partes.

⁴⁸ El artículo fue escrito por la Doctora en Psicología, becaria posdoctoral del CONICET facultad de psicología. Prof. Asociado de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, en colaboración con la Dra. en Psicología. Prof. titular de la cátedra Teoría y Técnicas de exploración psicológica. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán

CAPÍTULO 2:

Trastorno del espectro autista



La concepción del autismo ha cambiado significativamente en el transcurso de los años gracias al avance de las investigaciones. El DSM V (2013)⁴⁹ considera al autismo como:

“El desarrollo de la interacción social y de la comunicación claramente anormales o deficitarios, y un repertorio muy restringido de actividades e intereses”.

El vocablo autismo proviene del griego autós (uno mismo) acuñado por Bleuler (1911)⁵⁰, para referirse a pacientes con esquizofrenia que tendían a retirarse del mundo social para sumergirse en sí mismo y a las fantasías de sus pensamientos. Kanner en el año 1943 tomó el término para nominar a las personas con incapacidad de relacionarse socialmente debido a una ineficiente imaginación, para él, la característica central es un *“trastorno de las capacidades de relación afectiva”*, ya que el niño tiende a ignorar, desatender, a evitar relaciones interpersonales y presentar respuestas atípicas hacia las personas cercanas. La triada que describe Wing (1981)⁵¹ representa los déficits más importantes del término: la socialización, la comunicación y la imaginación. La socialización es el proceso mediante el cual el ser humano aprende, a lo largo de su vida, los elementos socio-culturales de su medio ambiente y los integra a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales; las personas con trastorno del espectro autista posee trastornos cualitativos en la relación social, que irían desde las conductas de aislamiento hasta las conductas de interés restringido, con dificultad en la empatía y comprensión social. Cohen (2008)⁵² explica que parte de los síntomas del TEA⁵³ podrían explicarse desde

⁴⁹ Es el manual diagnóstico y estadísticos de los trastornos mentales, editado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría en mayo del año 2013. También definido como el sistema de clasificación de los trastornos mentales que brinda descripciones de las categorías diagnósticas.

⁵⁰ Psiquiatra suizo, formado en la Universidad de Zúrich, en la que más tarde, se convirtió en Profesor de Psiquiatría. Fue colega de Sigmund Freud e instaló en el año 1908 el término de Esquizofrenia.

⁵¹ Aunque fue el Doctor Eugen Bleuler quien utilizó por primera vez el término “autismo” en 1911 para describir a un grupo de niños “encerrados en sí mismos”, considerándolo una perturbación básica de la esquizofrenia, fue Leo Kanner el que por primera vez lo señaló como un síndrome distinto.

⁵² Psicólogo británico y director del Centro de investigación del Autismo, que lleva como misión comprender las causas biomédicas de las condiciones del Espectro autista.

un desequilibrio, una mezcla de déficit y empobrecimiento de la empatía⁵⁴. Esta es la que permite dar sentido o entender acciones de otras personas y reaccionar adecuadamente a los estados mentales de los otros y está estrictamente relacionada con las emociones que influyen en nuestra conducta y la regulación de estas influyen en la forma de manifestación, tanto autonómicas, de comportamiento o de expresión facial. Así mismo la reciprocidad socio emocional en ellos es insuficiente, tanto la capacidad para compartir intereses y momentos de disfrute espontáneos, como también imaginar y entender las emociones e intenciones del otro.

Sobre la comunicación, las alteraciones que se presentan en niños dentro del espectro, suelen describirse como la carencia parcial o total del lenguaje hablado, que a la vez no se intenta compensar desde la expresión corporal o elementos prosódicos, y es más bien, en niños que si presentan lenguaje, el uso de este de tipo repetitivo y ecolálico, neologismos, con frases sin coherencia, oraciones sin el correcto uso de la sintaxis, el tono, el énfasis, el ritmo y la entonación. Además de la falta de intención comunicativa, tampoco logran un intercambio fluido de una conversación.

Torrente (2017)⁵⁵ expone sobre el repertorio de intereses restringidos, repetitivos y estereotipados que se demuestran por la rigidez de interés en un tema concreto, así mismo en las rutinas y la inflexibilidad para el cambio sin anticipación. A nivel físico, pueden exhibir rituales y movimientos motores estereotipados, algunos presentados luego de un estímulo, que repetido en el tiempo cause el mismo efecto, otros a consecuencia de algo que genere angustia y también se pueden observar en gestos convencionales como el saludo, donde siguen un mismo patrón de movimiento. Así mismo carecen de desarrollo normal del juego, demostrando gusto en uno o más movimientos repetitivos y estereotipados con los juguetes, sin lograr simbolizar la acción.

Mulas (2010) en Otero & Fernández Méndez (2014)⁵⁶ presenta varios signos generales de alarma para iniciar el estudio más exhaustivo de un posible niño con TEA. Dentro de ellos se encuentra el no observar conductas placenteras como lo son las sonrisas a partir de los 6 meses, no responde a sonidos compartidos, sonrisas u

⁵³ La sigla refiere al Trastorno del Espectro Autista.

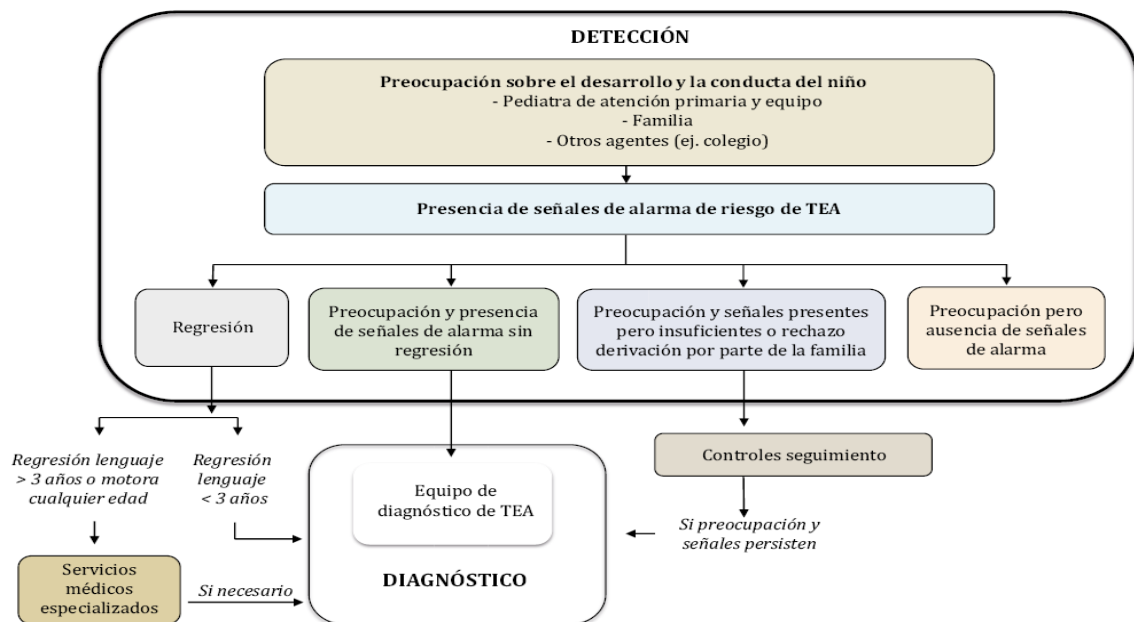
⁵⁴ Es un término que viene del griego (emphtheia, 'sinceridad' o 'sentimiento').

⁵⁵ Graduada en Psicología en la Universidad de Sevilla y Master en profesorado en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Granada.

⁵⁶ Hace hincapié en la necesidad de que todo pediatra conozca estas señales de alarma para lograr una sensación de mayor tranquilidad a la familia.

otras expresiones cerca de los 9 meses, no balbucear a los 12 meses, no expresar ni responder a gestos sociales como lo son el saludar, mostrar, señalar a partir de los 12 meses, no emitir palabra-frase a los 24 meses e incluye a esta serie de conductas la pérdida de lenguaje y habilidad social dentro del desarrollo de niño. Yunta, Palau, Salvadó & Valls (2006)⁵⁷ remarcan la importancia del conocimiento de los hitos normales esperados para cada edad y comentan que en la mayoría de estos casos, la presencia de alteración en la comunicación e interacción social es base de muchas investigaciones con el objetivo de estudiar la comprensión social de los niños con TEA, sobre todo al evaluar la atención conjunta la cual demuestra la capacidad del individuo para coordinar la atención con un interlocutor social con respecto a un objeto o un acontecimiento dado.

Cuadro N°2: Algoritmo de detección y diagnóstico de TEA



Fuente: adaptado de NICE (2012)⁵⁸

Busquets, Miralbell, Muñoz, Español, Viloca & Mestres (2018)⁵⁹ advierten que un 90% de los niños con TEA a partir de los 2 meses muestran un procesamiento e

⁵⁷Comprobaron que el niño en una etapa de autismo primario fracasa en la atención conjunta a partir del sexto mes.

⁵⁸ Las siglas representan a “National Institute for Health and Care Excellence”

⁵⁹Integran SEPEAP Pediatría Integral. Órgano de expresión de la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria

integración sensorial atípico⁶⁰, el contacto ocular entre los 2 y 6 meses sufre un declive y empobrece la interacción social, poseen alteración en la capacidad de regulación como llantos o rabietas difíciles de interpretar e inquietud motriz; a partir de los 3 meses demuestran una sonrisa fingida dada por un acto reflejo, que a los 6 meses se convierte en rigidez mímica. Entre los 4 y 5 meses se da un mayor interés por los objetos que por las personas, que abarca el juego repetitivo y estereotipado, también dificultades motoras dándose las características de hipotonía o hipertonía⁶¹. En cuanto al lenguaje las señales más significativas que describe Sánchez-Raya (2015)⁶² son el retraso tanto en balbuceo como en sus formalidades, por ejemplo 10 palabras o menos a los 2 años de edad, también se puede dar la regresión o pérdida del uso del lenguaje, sobre todo del plano pragmático donde entran en juego las funciones comunicativas, como también de los aspectos formales del lenguaje demostrando la falta de vocalizaciones, entonación rara e inapropiada en relación a los elementos o rasgos supra segmentales⁶³ y la prosodia, que en el desarrollo normal enriquecen la cadena hablada, permiten conocer la intencionalidad de enunciado y tonalidad de lo hablado.

Martos & Ayuda (2004)⁶⁴ en Herrera (2017)⁶⁵ exponen la presencia de ecolalias como consecuencia de un análisis del lenguaje global que poseen estos niños, y a esto se refieren con que no tienen la capacidad de segmentar el enunciado y por ello no logran entender el sentido en general. Estas se dividen en no funcionales: inmediatas o diferidas en el tiempo, las cuales mantienen su estructura y pueden ser repeticiones de frases externas al sujeto o auto repeticiones; y funcionales que son las que están contextualizadas.

La pluralidad del trastorno del espectro autista puede deberse a la combinación de factores: genético, etiológico, ambientales, neurobiológicos; por ello es importante contar con el buen diagnóstico, teniendo en cuenta una completa evaluación neurológica, neuropsicológica, neurolingüística y estudios complementarios, por

⁶⁰ Hipersensibilidad a los estímulos, intolerancia a determinados alimentos o texturas.

⁶¹ Entra en juego la dificultad para ajustarse al cuerpo de la persona que lo cuida.

⁶² Comenta sobre las características en relación a lo social y a los intereses restringidos de niños con posible diagnóstico de TEA

⁶³ Son el acento, la entonación, pausas y tono.

⁶⁴ Amplían su investigación desde el enfoque del neurodesarrollo por medio del artículo "Desarrollo temprano: algunos datos procedentes del autismo y los trastornos del lenguaje"

⁶⁵ Tesis de grado de la Carrera de Lic. en Fonoaudiología de la Universidad de la República. Uruguay

ejemplo bioquímicos, cromosómicos, entre otros. Diez Cuervo (2005)⁶⁶ afirma que los propósitos diagnósticos pueden ser múltiples y aportan datos valiosos, con la mayor fiabilidad para caracterizar el comportamiento del individuo y diferenciar entre otros trastornos comórbidos.

Según la CIE-10 (1990)⁶⁷, se dividen en cinco subtipos que se basan en el modelo de conducta, teniendo en cuenta lo cualitativo del cuadro, más que lo cuantitativo de la gravedad de los síntomas.

Cuadro 1: Clasificación de TEA según las diferentes clasificaciones

Cie-10	DSM-IV-TR
Autismo infantil (F84.0)	Trastorno autista
Síndrome de Rett (F84.2)	Trastorno de Rett
Otros trastornos desintegrativos infantiles (F84.3)	Trastorno desintegrativo infantil
Síndrome de Asperger (F84.5)	Trastorno de Asperger
Autismo Atípico (F84.1)	Trastornos generalizados del desarrollo no especificado (incluido autismo atípico)
Otros trastornos generalizados del desarrollo (F84.8)	
Trastorno generalizado del desarrollo inespecífico (F84.9)	
Trastorno hiperactivo con discapacidad intelectual y movimientos estereotipados	...

Fuente: Adaptado de Palmero Esteban (2011)⁶⁸

No obstante la Organización Mundial de la Salud (OMS) presentó oficialmente en mayo del año 2019 la nueva clasificación CIE-11, frente a la Asamblea Mundial de la salud y se encontrará disponible en 43 idiomas. El conocido trastorno del espectro autista, pasará a formar parte de la denominación C.E.A⁶⁹, junto al síndrome de Asperger, trastorno autista, trastorno generalizado del desarrollo no especificado y autismo atípico.

⁶⁶ Remarca la importancia de un buen diagnóstico teniendo en cuenta las clasificaciones y los distintos factores que influyen en el cuadro.

⁶⁷ Siglas referidas a la Clasificación internacional de enfermedades, 10ª edición.

⁶⁸ Orientadora del Centro Educativo “El corro”. Asociación Autismo de Valladolid.

⁶⁹ Las siglas refieren a las Condiciones del Espectro Autista, que incluyen actualmente los diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista.

Dando encuadre dentro a los Trastornos del Neurodesarrollo (TND):

“Los TND se caracterizan por una alteración o variación en el crecimiento y desarrollo del cerebro, asociadas a una disfunción cognitiva, neurológica o psiquiátrica” (Artigas Pallares, 2013)⁷⁰

Estos trastornos no tienen límites puntuales, sino que son heterogéneos y se solapan entre ellos, tanto en nivel de severidad (leve, moderada, severa), de lenguaje (sin habla, palabras sueltas, fluencia verbal), cognitivo (discapacidad intelectual, inteligencia promedio, inteligencia superior) , el perfil sensorial, el patrón de inicio de los síntomas (progresivo, regresivo), los especificadores psicológico y biológico, así como patologías médicas concomitantes (metabólicas, gastrointestinales, entre otros.)

Toda clasificación, basada en datos científicos, es útil para la intervención clínica temprana, educativa y conductual. Ratazzi (2014)⁷¹ aclara que la pesquisa temprana permite que el grupo de niños en riesgo sean detectados e intervenidos. Además la importancia de evaluaciones formales y estandarizadas, que aunque no son diagnósticas, permiten localizar los niños en riesgo, para que sean derivados a un equipo interdisciplinario especializado.

Por otro lado, Truffino & Villamizar (2004)⁷² explican las dificultades para el diagnóstico precoz, ya que los ítems clínicos que nos aporta el DSM-IV o la CIE 10, definen las alteraciones nucleares del trastorno, pero se encuentran condicionados desde el desarrollo neuropsicológico del niño, entonces varias de las conductas que nos explican estos manuales no se presentan hasta después del año, por ejemplo el juego simbólico o la interacción con pares. Además las manifestaciones clínicas sufren modificaciones en el tiempo, como las conductas ecológicas que comienzan más cerca de los tres años de edad, o las cualidades del lenguaje que posee este tipo de patología.

No obstante la intervención temprana en el tratamiento puede marcar la diferencia entre un buen o mal diagnóstico, haciendo o no, posible un cambio

⁷⁰ Los criterios de exclusión o inclusión los dan las distintas clasificaciones.

⁷¹ Miembro del equipo de PANAACEA, organización sin fines de lucro, que reúne a profesionales con experiencia en el trabajo de niños con autismo y sus familias.

⁷² Exponen los contras de un diagnóstico precoz, teniendo en cuenta que los signos y síntomas varían y se ven modificados por el contexto.

significativo en el cuadro. Dawson y Osteling (1997) en Bedia & García Primo (2015)⁷³, hacen hincapié en la eficacia de los programas sistemáticos, bien planificados, que incluyan objetivos individuales en los aspectos de comunicación, habilidades de interacción social, juego, autonomía personal y desarrollo cognitivo como principales áreas de aprendizaje, llevándose a cabo de forma intensiva durante dos años y en el periodo pre- escolar.

El aumento real o no, de la incidencia de este trastorno es una preocupación a nivel mundial, Oliveiras & Contreras (2007)⁷⁴ comentan que según estudios hay cambios de concepción hacia la alteración, inclusión de síndromes en el espectro, mayor reconocimiento a nivel profesional y de entidades públicas, y la posibilidad de comorbilidad, como posible factor contribuyente. También citan a Fombonne (2001) & Wing (1999), los cuales demostraron que la prevalencia es de 10 por cada 10000 niños, y si se considera el espectro desde toda su amplitud la cifra es de 16-21 por cada 10000. Martos, Pérez & Pérez (2011)⁷⁵ acotan que según estudios epidemiológicos, el autismo afecta al 0,6% de la población, es tres veces más frecuente en varones que en mujeres y entre el 25% y el 40% está asociado a discapacidad intelectual con un CI⁷⁶ < 70. Los indicadores básicos de la Argentina de 2014, fueron mencionados por RedEA (2016)⁷⁷ señalando que la prevalencia de CEA a nivel mundial es del 1%, lo cual transfiriéndola a nivel país suponen una cifra de 400.000 casos de niños con estas condiciones. Esta cifra es aproximada ya que por cuestiones de salud pública insuficiente, de vulnerabilidad social o incapacidad de poseer obra social o plan, no llegan a ser detectados más casos de forma temprana.

⁷³ Este artículo contó con la colaboración de entidades como la Universidad de Salamanca, el Instituto de Salud Carlos III, la unidad de pediatría del Hospital Clínico de Salamanca y Unidades de psiquiatría Infanto juvenil de Castilla y León.

⁷⁴ Ambas autoras y médicas forman parte del Servicio de Clínicas Interdisciplinarias del Hospital de Pediatría "Prof. Dr. Juan P Garrahan" de la ciudad de Buenos Aires.

⁷⁵ El estudio también incluye a los trastornos de alto funcionamiento, como el Síndrome de Asperger.

⁷⁶ Cociente intelectual, la cifra que representa la inteligencia, obtenida de la edad mental del individuo, obtenida a través de test psicométricos y la edad cronológica, multiplicado por 100.

⁷⁷ Creado en el año 2014 por diversas organizaciones civiles, padres, familias, personas con condiciones del espectro autista y profesionales en la temática.

Además de que es aceptado como un trastorno biológico del neurodesarrollo. Martos, Pérez (2006)⁷⁸ acota que el neurodesarrollo típico se caracteriza por momentos críticos, biológicos y psicológicos. Señala que desde los primeros días de vida, hasta los 5 a 6 años se producen un gran número de sinapsis y un rápido crecimiento del consumo energético. Desde lo psicológico cerca del año y medio comienza el desarrollo de la inteligencia representativa y simbólica, como también las primeras combinaciones de lenguaje y juego de ficción, lo cual le da una connotación de importancia ya que permiten al niño adentrarse a la complejidad humana. (Riviere, 2000)⁷⁹

El rango de variabilidad de los rasgos autistas es amplio. Según Riviere (1997)⁸⁰ en Pozo Cabanillas (2010), hay doce dimensiones que se ve afectadas sistemáticamente en las personas con dicho trastorno, y las divide en cuatro categorías o áreas fundamentales: social, comunicación, lenguaje y flexibilidad

La amplia multiplicidad que presentan entre si las personas con trastorno del espectro autista ha llevado a considerar:

“...el autismo como una categoría natural, que se organiza en torno a prototipos y parecido de familias, más que como un trastorno de límites definidos” (Belinchón, 2001)⁸¹

Los diagnósticos según lo investigado por Ratazzi (2014)⁸², suelen ser vistos como “*sentencias*” u “*oportunidades*”, dependiendo del comunicado que el profesional hace hacia los padres. Si el profesional lo expone como una “*sentencia*”, es posible que se generen emociones de angustia, impotencia y desesperanza, en cambio sí es

⁷⁸Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid se ha desempeñado como investigador en proyectos como “*Evaluación y alteración de las funciones psicológicas en autismo infantil*”(CIDE) y “*Situación y necesidades de las personas con TEA en la comunidad de Madrid*” (UAM), entre otros.

⁷⁹Citado del artículo de Ángel Riviere “*¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista*. Publicado en Madrid en el año 2000.

⁸⁰El autor creó en ese año el inventario I.D.E.A con el objetivo de evaluar las doce dimensiones características de la persona dentro del espectro autista y/o personas con trastornos severos del desarrollo. Cada uno de los niveles es puntuado.

⁸¹Doctora en Psicología, profesora titular del Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid y especialista del Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista creado en el Instituto de Investigación de Enfermedades Raras (Instituto de Salud Carlos III).

⁸²Alude a la aceptación del diagnóstico por la familia y las mejoras que se pueden alcanzar por fuerza de esa unión y compromiso.

comunicado como una “oportunidad”, se sitúa a los padres en un lugar de “empoderamiento” y esperanza, donde podrán ser partícipes de la trayectoria y mejorías de su hijo.

La información que se brinda y estrategias al entorno familiar, deben ser realizadas por especialistas. Las guías de práctica clínica NICE⁸³ está compuesta por documentos sobre TEA, entre los que se incluye una guía con recomendaciones para el diagnóstico, y otra para el manejo de la información hacia los padres. Algunas recomendaciones se basan en mejorar las competencias y el conocimiento de los profesionales a cargo en el orden sanitario; la atención psicosocial de las familias y cuidadores; la realización de adaptaciones en el ambiente psíquico y social; intervención psicosocial que incluya el desarrollo de las habilidades de comunicación y sociales; e intervenciones necesarias, llevadas a cabo por un psiquiatra infantil, psicólogo, psicopedagogo y fonoaudiólogo.

La intervención temprana y específica para los trastornos del espectro autista es de vital importancia porque posibilita, según Ratazzi (2014)⁸⁴ un mejor pronóstico para los niños de CI alto, mejores posibilidades a nivel social y comunicativo, la prevención de dificultades que se asocian al desarrollo atípico, una mejor calidad de vida familiar y una mayor inclusión en el plano educativo, brindando estrategias para que la persona concurra a escuela común. Yunta, Palao, Salvadó & Valls (2006)⁸⁵ acuerdan que la planificación y aplicación del programa de intervención tiene que ser acorde a las necesidades de la persona, o en otras palabras, individualizado, que tenga en cuenta las habilidades, estrategias y demandas, e incluya un contenido curricular, un apoyo intensivo que genere aprendizajes y estrategias, actividades rutinarias y sobre todo estructuradas, que favorezcan la anticipación, un abordaje funcional de las alteraciones de la conducta, la continuidad en el tiempo de dicho programa con el compromiso e implicancia familiar.

La familia tiene un factor preponderante e importante de soporte psicosocial, así como de riesgo en la aparición de problemas interpersonales, emocionales, sociales, educativos, y del desarrollo en niños y adolescentes. Es un grupo que en el pasar del tiempo elabora sus propias reglas y pautas de interacción, dirigidas a

⁸³ Creadas por el Instituto Nacional de la excelencia para la salud, en Reino Unido en el año 2013.

⁸⁴ El diagnóstico, según la autora, es de tipo clínico y observacional de la conducta. Hoy en día no hay biomarcadores específicos que sirva para identificar el cuadro.

⁸⁵ Las planificaciones tienen en cuenta las fortalezas y demandas de la persona, para poder adaptar la curricula y los apoyos necesarios.

consolidar los roles y funciones que le competen a cada uno de sus miembros. (Benítez Morales 2010)⁸⁶

Baña Castro (2015)⁸⁷ aporta que la familia pasa a tener un papel principal de apoyo y de adaptaciones continuas, de su actuación dependerán las expectativas, posibilidades y bienestar. Conocer el contexto familiar de la persona con TEA es de vital importancia para trabajar la importancia del papel educativo y socializador que esta tiene.

Estudios realizados en el seno de la Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI 2001, en Rodríguez Torrens 2005)⁸⁸ consideran y destacan las necesidades utilitarias que abarcan: control de conducta, supervisión del hijo, supervisión de los problemas físicos, servicios de canguro⁸⁹; necesidades psicológicas: lugar y espacio de reunión, información y conocimiento del trastorno, pesquia y conocimiento del diagnóstico, comprensión de las implicancias del autismo, espacio y lugar individual; necesidades instrumentales: formas de favorecer el desarrollo, capacidades y adquisición de técnicas, formas de organizar el entorno familiar y su tiempo, afrontamiento de los problemas de conducta, orientación sobre derechos y responsabilidades, orientación de educación.

⁸⁶ Las formas educativas parentales son, además de la primera influencia para el niño, las más significativas.

⁸⁷ La red de apoyo familiar para la búsqueda de la autodeterminación del paciente con TEA

⁸⁸ Entidad sin fines de lucro fundada en 1983 por profesionales de diversos ámbitos, con el objetivo de una plataforma de intercambio, formación e información sobre avances científicos, tanto para mejorar la práctica profesional como la calidad de vida de la persona dentro del espectro autista.

⁸⁹ Igual que una niñera, un canguro cuida de niños en ausencia de los padres, a domicilio.

DISEÑO METODOLÓGICO



El siguiente trabajo de investigación es descriptivo, longitudinal y no experimental. Es descriptivo porque mide cada variable por separado. Es longitudinal, ya que se realiza un seguimiento durante un periodo de dos meses con un total de 8 encuentros. Es no experimental, dado a que no habrá manipulación directa de las variables, es decir, se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para luego examinarlos

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, en el cual se intenta describir y analizar los cambios de la población elegida en el transcurso de dos meses. El estudio de casos consiste en un método o técnica que se caracteriza por precisar de una indagación y análisis de uno o más casos. Puede ser aplicado a cualquier área de conocimiento y tiene como objetivo conocer y comprender la particularidad de una situación para observar como funcionan las partes y la relación con el todo.

La unidad de análisis es cada uno de los niños que concurre al taller de habilidades sociales, los días miércoles.

Las variables sujetas al análisis son:

- Funciones comunicativas
- Uso de gestos
- Habilidades conversacionales
- Conductas de socialización

Funciones comunicativas:

- Definición conceptual: Unidades abstractas y amplias que reflejan la intencionalidad comunicativa del hablante.
- Definición operacional: Unidades abstractas y amplias que reflejan la intencionalidad comunicativa del hablante, observado en un periodo de dos meses en niños de entre 6 y 9 años, con trastorno del espectro autista que concurren al Taller de habilidades sociales de los consultorios terapéuticos psicofísicos. Se identifica mediante grabaciones, se registra en grilla y se comprueba mediante la observación. Se destaca la función instrumental, que se dirige a satisfacer necesidades; reguladora, en la que se modifica o regula la conducta del otro; interactiva, donde se utilizan las conductas para relacionarse con los demás; personal, uso de manifestaciones de afecto o sentimientos; heurística, relacionada con la petición de información e imaginativa donde se utiliza el lenguaje de forma lúdica, creando o recreando el entorno según sus gustos, para que las cosas sean como el hablante quiere.

Uso de gestos:

- Definición conceptual: Forma de comunicación no verbal en la que expresiones corporales visibles comunican mensajes determinados, ya sea en lugar de, o en conjunción con el habla.
- Definición operacional: Forma de comunicación no verbal en la que expresiones corporales visibles comunican mensajes determinados, ya sea en lugar de, o en conjunción con el habla, observado en un periodo de dos meses, en niños de entre 6 y 9 años, con trastorno del espectro autista que concurren al Taller de habilidades sociales de los consultorios terapéuticos psicofísicos. Se identifica mediante grabaciones, se registra en grilla y se comprueba mediante la observación. Se pueden clasificar en gestos deícticos que refieren a apuntar, mostrar, ofrecer, dar y realizar peticiones en forma de ritual; gestos simbólicos o representacionales que constituyen acciones físicas simples que pueden ser usadas para representar objetos, eventos, expresar deseos, necesidades, pensamientos y emociones, por ejemplo mover la mano para saludar, o expresar a través del cuerpo un pájaro, entre otros; gestos icónicos donde depende de una parte de su cuerpo para representar , por ejemplo, una herramienta, o un acción como lavarse los dientes, entre otras.

Habilidades conversacionales

- Definición conceptual: Manejo de los elementos de la comunicación que se utiliza para iniciar, mantener y terminar conversaciones con otras personas, manipulando los recursos para que sea exitosa tanto para los interlocutores como para el emisor.
- Definición operacional: Manejo de los elementos de la comunicación que se utiliza para iniciar, mantener y terminar conversaciones con otras personas, observado en un periodo de dos meses en niños de entre 6 y 9 años, con trastorno del espectro autista que concurren al Taller de habilidades sociales de los consultorios terapéuticos psicofísicos. Se identifica mediante grabaciones, se registra en grilla y se comprueba mediante la observación. Se dividen en no verbales donde se analiza producción facial acorde y no acorde, producción corporal acorde y no acorde; verbales donde se estudian las respuestas pertinentes y no pertinentes y las producciones espontáneas.

Conductas de socialización

- Definición conceptual: Proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad.
- Definición operacional: Proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad observadas en un periodo de dos meses en niños de entre 6 y 9 años, con trastorno del espectro autista que concurren al Taller de habilidades sociales de los consultorios terapéuticos psicofísicos. Se identifica mediante grabaciones, se registra en grilla y se comprueba mediante la observación. Se estudia la motivación social, las conductas de aislamiento, las conductas de autorregulación y de desregulación.

A continuación se presenta el consentimiento informado que será utilizado para realizar dicha investigación:

El siguiente trabajo de tesis es llevado a cabo por Daniela Luengo, con el aval de la Universidad Fasta, con el objetivo de “Analizar el desarrollo de las habilidades sociales y funciones comunicativas, en niños con trastornos del espectro autista, que concurren a un taller de Habilidades Sociales en Mar del Plata, en el año 2018.

El estudio de las habilidades sociales y funciones comunicativas en niños con TEA, realizados en el taller de habilidades sociales, es una investigación que constara de observaciones semanales y se realizara con el propósito de evaluar el desarrollo de las destrezas sociales y comunicativas.

La información que se recoja será confidencial y no se utilizará con intención fuera de esta investigación, pudiéndose presentar en congresos y/o publicaciones. Además, todos los resultados serán propios del autor y no se dará información personalizada sobre ellos.

Esta investigación se compromete a resguardar la confidencialidad de los datos, no implica riesgo, ni gasto alguno.

Yo..... Acepto que mi hijo/a formar parte de la investigación de forma voluntaria y en pleno uso de mis facultades físicas y me tales de la de lo que me ha sido informado anteriormente.

Si tiene cualquier duda tiene derecho a hacerla ahora o luego de realizada la evaluación, también puede contar con el contacto de que surjan dudas:

dany_193@hotmail.com; número de teléfono: 02983 15415027 (Daniela Luengo)

Firma:

Aclaración:

A continuación se presenta la grilla de observación como instrumento de la observación de siete sesiones que fueron grabadas con consentimiento y cuya desgrabaciones se encuentran en el anexo.

REFERENCIAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°

P1: PACIENTE 1

P2: PACIENTE2

P3: PACIENTE 3

P4: PACIENTE 4

Lic: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Fo: FONOAUDIÓLOGA

Ob: OBSERVADOR NO PARTICIPANTE

S	A	Int	Actividad	Análisis

ANALISIS DE DATOS



REFERENCIAS DE ANÁLISIS SESIÓN N° 1

P1: PACIENTE 1

P2: PACIENTE 2

P3: PACIENTE 3

P4: PACIENTE 4

Lic: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Fo: FONOAUDIÓLOGA

Ob: OBSERVADOR NO PARTICIPANTE

S	A	Int	Actividad	Análisis
1	P1	Lic	<i>“¿Quién tiene el cuerpo en el grupo?”</i>	Estrategia de pertenencia al grupo
	P2	P2	Levanta su mano	Indica participación Uso de gesto deíctico
	P3	P3	Mira hacia abajo	Falla la interpretación Desatención
	P4	P1	Mira al profesional	Demuestra atención
		P4	Mira al profesional	Demuestra atención
	Fo	Lic	<i>“¿P3 tiene el cerebro en el grupo?”</i>	Estrategia de ayuda de interpretación
	Lic	P3	Levanta su mano	Indica participación Uso de gesto deíctico
		Lic	<i>“Tiene el cerebro en el grupo el que saca su lengua”</i>	Estrategia de ayuda de uso de la oralidad y lo gestual
	Ob	P2	Saca su lengua	Respuesta pertinente
		P3	Saca su lengua	Respuesta pertinente
		P1	Mira a los compañeros e imita	Producción pertinente de imitación, no a la interpretación
		P4	Saca su lengua	Respuesta pertinente
		Lic	<i>“Tiene cerebro en el grupo el que nombra un animal doméstico”</i>	Estrategia de ayuda de uso de la oralidad y lo gestual
		P2	<i>“El amigo que tiene cerebro en el grupo, el amigo que dice un animal de cuatro dedos”</i>	Respuesta no pertinente. Agramatical
		P3	<i>“La rana”</i>	Respuesta pertinente al pedido del compañero
		Fo	<i>“Tiene cerebro en el grupo el que hace como un elefante”</i>	Estrategia de ayuda de uso de la oralidad y lo gestual
		P2	Imita a un elefante	Respuesta pertinente
		P4	Imita a un elefante	Respuesta pertinente
		P3	Comienza a hablar en inglés y en voz baja.	Producción no pertinente
	Se levanta		Acción corporal de su interés	
	Lic	<i>“¿Qué te pasa P3?”</i>	Pregunta inferencial	
	Fo	<i>“¿Quieres ir al baño?”</i>	Pregunta inferencial	
	P3	<i>“Todos me retan”</i>	Interpreta las pregunta como reto	
Lic	<i>“Bueno vamos al baño para tranquilizarnos”</i>	Uso de recurso		
Fo	<i>“Vamos a esperar al amigo porque se siente mal”</i>	Explicación al grupo		

ANÁLISIS DE DATOS

Lic	Volvió con el P3	Retoma la actividad
P3	Retoma el grupo	Retoma la actividad
Lic	"P4, <i>mirá el libro por favor</i> "	Indicación verbal
P4	Levanta la mano y mira al libro	Indica participación gestual y visual Uso de gesto deíctico
Ob	Da vuelta la hoja, lee el fragmento del cuento	Continúa la actividad
Lic	"¿P1, <i>como tiene la cara la nena (del cuento)?</i> "	Pregunta interpretativa
P1	" <i>Enojado</i> "	Respuesta acorde, no es acorde el género
	Pone sus brazos en su cintura e imita con cara y cuerpo la emoción.	Producción espontánea acorde de tipo corporal y facial
P3	Da giros en su alfombra	Demuestra desatención. Uso de movimiento para regularse
P2	Balanza sus brazos	Uso de movimiento para regularse
Lic	"P2 y 3 <i>por favor cuerpo en el grupo</i> ".	Recurso verbal para convocar
P2	Mira al profesional	Respuesta pertinente
P3	Se acuesta arriba del profesional	No es acorde su respuesta
Lp	Reincorpora al P3	Asistencia de tipo corporal
P3	Se sienta	Se reincorpora
Fo	Da vuelta la hoja "P4 <i>¿Qué está haciendo la nena?</i> "	Pregunta interpretativa
P2	Habla por encima del compañero	No respeta turnos
Fo	"P4"	Repite el nombre pertinente
	Utiliza el gesto de espera hacia el P2	Uso de gesto simbólico para que el P2 interprete la espera.
P4	" <i>Lo está llevando al monstruo</i> ".	Respuesta pertinente
Ob	La Fo lee el fragmento de la página y cuenta que el monstruo deberá poner sus emociones en el frasco para poder ordenarlas y la nena del cuento lo va a ayudar.	Continúa la actividad
Fo	"P2 <i>¿qué va a hacer la nena del cuento?</i> "	Pregunta interpretativa
P2:	" <i>Los frascos, el monstruo de los colores</i> "	Respuesta no pertinente y agramatical
Fo	" <i>¿Qué tiene que meter en los frascos?</i> ".	Refuerzo de la consigna
P1	Levanta la mano	Indica participación Uso de gesto deíctico
	" <i>Los colores de las emociones en los frascos</i> ".	Respuesta pertinente
P3	Grita " <i>¡mirá!</i> "	Interrumpe y pide atención
Lic	"P3, <i>está hablando el P1</i> "	Llama la atención del P3
P1	Se acerca al libro	Indica participación
Lic	" <i>¿Qué tiene que hacer la nena con los colores?</i> "	Pregunta interpretativa
P1	" <i>Meterlos en los cubos</i> "	Respuesta pertinente

ANÁLISIS DE DATOS

	Fo	<i>“¿Todos mezclados o cada uno en su lugar?”</i>	Pregunta interpretativa
	P1	<i>“Cada uno en su lugar”.</i>	Respuesta pertinente
	Fo	<i>“Gracias”</i>	Agradece su participación
	P1	Vuelve a su lugar	Termina su participación
	Fo	<i>“¿P3 cómo está el monstruo?”</i>	Pregunta interpretativa
	P3	<i>“Amarillo”</i>	Respuesta pertinente
	Fo	<i>“¿Y cómo se siente?”</i>	Pregunta interpretativa
	P3	<i>“Muy feliz”.</i>	Respuesta pertinente
		Sonríe	Producción espontánea acorde de tipo facial
	Fo	<i>“A ver tu cara de feliz”</i>	Petición de participación
	P3	Sonríe	Producción facial acorde al pedido
	Fo	Pide uno por uno que le muestre su cara de feliz	Petición de participación
	P1	Sonríe	Producción facial acorde al pedido
	P2	Sonríe	Producción facial acorde al pedido
	P4	Sonríe	Producción facial acorde al pedido
	P3	Se encuentra parado mirando hacia atrás.	Demuestra distracción y desatención
	Lic	<i>“P3 ¿Qué hacés parado? Sentate por favor”</i>	Llamado de atención y pedido
	P3	Se sienta	Acepta el pedido
	Fo	<i>“P2 ¿cómo está este monstruo?”</i>	Pregunta interpretativa
	P2	<i>“Triste”</i>	Respuesta pertinente
	Fo	<i>“¿Y de qué color es?”</i>	Pregunta interpretativa
	Gr up o	<i>“Azul”</i>	Respuesta pertinente
	Ob	Fo lee el párrafo sobre la tristeza	Continúa la actividad
	Fo	<i>“P1 ¿Cómo es tu cara triste?”</i>	Pregunta interpretativa
	P1	Pone cara de triste.	Producción facial acorde al pedido
	Fo	Nombra uno por uno a los niños.	Pedido interpretativo
	P4	No logra poner cara de triste.	No hay producción
	P3	Usa sus dedos para bajar sus comisuras y poner cara de triste	Producción facial acorde al pedido con estrategia manual
	P1	Pone cara de triste	Producción facial acorde al pedido
	P2	Pone cara de triste	Producción facial acorde al pedido
	Fo	<i>“P3 ¿qué te pone triste?”</i>	Pregunta inferencial
	P3	<i>“El azul”</i>	Respuesta no pertinente
	Fo	<i>“Pero recién estabas triste, ¿qué te puso triste?”</i>	Pregunta inferencial
	P3	<i>“Tiene miedo”</i>	Respuesta no pertinente
	Fo	<i>“No, escuchá, recién estabas triste, estabas llorando, ¿Por qué llorabas?”</i>	Pregunta inferencial
	P3	<i>“No me dejan jugar a la computadora”</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>“¿Qué pasó, quién te retó?”</i>	Pregunta interpretativa
	P3	<i>“Mami”</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>“Y acá en el consultorio ¿Quién te retó?”</i>	Pregunta interpretativa

ANÁLISIS DE DATOS

	P3	Se queda callado	No responde
	Lic	"¿Fo y psicóloga te retaron?"	Pregunta inferencial
	P3	"Sí"	Respuesta pertinente
	Fo	"P2 ¿qué te pone triste?"	Pregunta inferencial
	P2	"Cuando no puedo jugar con mi hermana"	Respuesta pertinente
	Fo	"P4 ¿Qué te pone triste?"	Pregunta inferencial
	P4	"Nada.... cuando estoy solo"	Respuesta pertinente
	P3	Ríe a carcajadas	Expresión no pertinente
		Se acerca a la puerta	Demuestra distracción
	Lic	"¡No! Volvé a tu lugar"	Indicación verbal
	P3	Vuelve a su lugar	Respuesta corporal pertinente
	Fo	"P1 ¿Qué te pone triste?"	Pregunta inferencial
	P1	"Mamá retar"	Respuesta pertinente. Agramatical
	Fo	"¿Cuándo te reta mamá?"	Pregunta inferencial
	P1	"Sí"	Afirmación
	Fo	"Miren cómo está el monstruo ahora, quiero ver la cara del más enojado del mundo"	Pedido de producción de la emoción
	P3	Se levanta, gruñe y pone cara de enojado	Producción acorde de tipo corporal y facial Uso de gesto simbólico
	P2	Pone cara de enojado y mueve sus brazos	Producción acorde de tipo corporal y facial Uso de gesto simbólico
	P4	Pone cara de enojado y mueve sus brazos	Producción acorde de tipo corporal y facial Uso de gesto simbólico
	P1	Pone cara de enojado y mueve sus brazos	Producción al pedido acorde de tipo corporal y facial Uso de gesto simbólico
	Lic	"Cuerpo en el grupo"	Estrategia para convocar al grupo
	Fo	"Cuerpo en el grupo"	Estrategia para convocar al grupo
	Fo	"¿De qué color es el enojo?"	Pregunta interpretativa grupal
	Grupo	"¡Rojo!"	Respuesta grupal pertinente
	Observaciones	La Fo lee el párrafo correspondiente al enojo.	Continúa la actividad
	P3	Balbucea en inglés	Producción no pertinente
	Lic	"P3 no estamos hablando en inglés, estamos escuchando el cuento"	Indicación verbal
	Fo	Da vuelta la hoja "¿qué cara tiene el monstruo?"	Pregunta interpretativa
	P3	"De miedo".	Respuesta pertinente
		Tiembla	Producción espontánea acorde de tipo corporal y facial Uso de gesto simbólico
	P2	Señala al P3	Uso de gesto deíctico
		"A ver miedo"	Pedido de representación de la emoción. Agramatical
	P3	Interpreta cara de miedo	Producción acorde, de tipo facial
	P2	Señala a P4	Uso de gesto

ANÁLISIS DE DATOS

		<i>“¡Tú! A ver miedo”</i>	Pedido de representación de la emoción Agramatical
	P4	Grita y mueve sus brazos con cara de miedo	Producción acorde, de tipo facial y corporal
	Fo	<i>“P1, a ver tu cara de miedo”</i>	Pedido de representación de la emoción
	P1	Pone cara de miedo	Producción facial pertinente
	Fo	<i>“A ver P2 ¿A qué le tenés miedo?”</i>	Pregunta interpretativa
	P2	<i>“A los fantasmas”</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>“¿Cómo se vuelven cuando tiene miedo? ¿Chiquitos?”</i>	Pregunta interpretativa
	Fo	<i>“A ver cómo se vuelven chiquititos con el miedo”</i>	Pregunta interpretativa
	P2	Se levanta y se hace chiquito	Respuesta corporal pertinente
	P3	Se levanta y se hace chiquito	Respuesta corporal pertinente
	P4	Se levanta y se hace chiquito	Respuesta corporal pertinente
	P1	Pone cara de miedo	Producción facial no pertinente
	Fo	<i>“Hay que volverse chiquito P1”</i>	Repite la consigna al P1
	P1	Sentado pone cara de miedo	Respuesta facial no pertinente
	Fo	<i>“¡El monstruo cambió de color!”</i>	Advierte y continúa la actividad
	P3	Mira hacia abajo	Se encuentra distraído
	Lic	Toca la espalda del P3	Asistencia corporal
	P3	Mira a la Fo	Respuesta corporal pertinente
	Fo	<i>“¿Qué color es este monstruo?”</i>	Pregunta interpretativa grupal
	Gr up o	<i>“Verde”</i>	Respuesta grupal pertinente
	Fo	Lee el párrafo que hace referencia a la calma.	Continúa la actividad
		<i>“A ver cómo respiras P3. Como lo hiciste afuera”</i>	Indicación verbal
	P3	Respira profundo	Respuesta corporal pertinente
	Obs	Comienza a leer el final del cuento. Muestra los monstruos de diferentes colores	Continúa la actividad
	Fo	<i>“P2 me va a decir qué emoción era esta”</i>	Indicación verbal
	Lic	Muestra el monstruo pertinente a la indicación de la Fo	Muestra la actividad
	P2	<i>“Amarillo”</i>	Respuesta no pertinente
	Fo	<i>“¿Pero qué emoción?”</i>	Repregunta
	P2	<i>“Alegría”</i>	Respuesta pertinente
	Fo	Muy bien	Felicita al paciente
	Fo	<i>“P3, ¿qué es el azul?”</i>	Pregunta interpretativa
	Lic	Muestra el monstruo pertinente a la indicación de la Fo	Muestra la actividad
	P3	<i>“Triste”</i>	Respuesta pertinente
	Fo	Muy bien	Felicita al paciente
	Fo	<i>“P4 ¿Qué era rojo?”</i>	Pregunta interpretativa
	Lic	Muestra el monstruo pertinente	Muestra la actividad
	P4	<i>“Enojado”</i>	Respuesta pertinente
	Fo	Muy bien	Felicita al paciente
	Fo	<i>“Y P1 ¿Qué era el verde?”</i>	Pregunta interpretativa

ANÁLISIS DE DATOS

	Lic	Muestra el monstruo pertinente	Muestra la actividad
	P1	<i>"Tranquilo"</i>	Respuesta pertinente
	Fo	<i>"La calma, muy bien"</i>	Refuerza la respuesta
	Lic	<i>"Bueno grupo pueden jugar"</i>	Finaliza la actividad

La sesión comienza a través de la estrategia utilizada por la Lic., la cual indica pertenencia y atención al grupo para dar inicio a la actividad estipulada con anterioridad con la Fo. El uso de pedidos simples que involucran atención por parte de los participantes, comprensión auditiva y manifestaciones de tipo verbales y corporales, son recursos que se ponen en juego para la interacción entre ellos, como pares, y con los adultos a cargo, demostrando, en este caso, el empobrecimiento de estas producciones, ya que las profesionales deben de guiar de forma continua, la dinámica del taller y algunos pedidos deben ser repetidos con frecuencia.

Se pueden encontrar en esta oportunidad varias expresiones corporales de autorregulación de los pacientes, y la co-regulación constante de los profesionales hacia ellos, para atraerlos nuevamente a la actividad.

En el caso de esta sesión el tema principal es la interpretación de las emociones, plasmadas en un cuento, donde ellos deben ser capaces de reconocer y categorizar dichos sentimientos, poniendo en juego sus propias producciones. En varios casos estas se vuelven confusas y erróneas. También es posible ver cómo los profesionales usan las expresiones espontáneas de llanto, enojo, que reflejan los niños, asistiéndolos para que logren poner en palabras lo que sienten y que los compañeros sean capaces de identificarlos y empatizar con ellos.

REFERENCIAS DE ANÁLISIS SESIÓN N° 2

P1: PACIENTE 1

P2: PACIENTE 2

P4: PACIENTE 4

Lic: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Fo: FONOAUDIÓLOGA

Ob: OBSERVADOR NO PARTICIPANTE

2	P1	Lic	<i>"Vamos a ocupar un cuadrado de los que están en el piso.</i>	Estrategia espacial de pertenencia al grupo
	P2			
	P4		<i>P4 ¿Qué novedades tenés para contarle al grupo?"</i>	Pregunta informativa
	Lic			
	Fo	P4	<i>"Nada"</i>	Respuesta evasiva
	Ob	Lic	<i>"Tu mamá me contó que te portaste así" (indicando su dedo hacia abajo). "Estamos grandes"</i>	Respuesta informativa Uso de gesto simbólico
		P4	Mira hacia abajo	Respuesta corporal evasiva
		Lic	<i>"¿Ustedes qué piensan de golpear y de romper cosas?"</i>	Pregunta interpretativa
		P2	<i>"¡NO!"</i>	Respuesta monosílaba
		P4	<i>"Yo no rompí nada"</i>	Respuesta a una interpretación literal
		Lic	<i>"Pero te portaste así" Asienta con su dedo hacia abajo</i>	Uso de gesto simbólico
		P4	<i>"Eso no es cierto"</i>	Respuesta personal
		Lic	<i>"¿Cómo que no es cierto?"</i>	Pregunta interpretativa
		P4	<i>"¿Estás enojada conmigo?"</i>	Pregunta inferencial
		Lic	<i>"No yo no, creo que mamá está enojada.</i>	Respuesta Informativa
			<i>¿Por qué está enojada?"</i>	Pregunta inferencial
		P4	<i>"Porque ella dice que me porté mal"</i>	Respuesta pertinente
		Lic	<i>"¿Y qué es para ella que te portes mal?"</i>	Pregunta inferencial
			<i>"Llegó un amigo de papá"</i>	Respuesta incompleta
		Lic	<i>"¿Y qué hiciste cuando llegó el amigo de papá?"</i>	Pregunta de asistencia verbal
	P4	<i>"Tenía una compu, y quería tenerla"</i>	Respuesta pertinente	
	Lic	<i>"Hiciste un berrinche"</i>	Afirmación de la acción	
		<i>"Sí"</i>	Afirmación de la acción	
	P2	Balbucea en inglés	Producción no pertinente	
	Lic	<i>"Allá se fue el cerebro en el grupo porque estás hablando en inglés".</i>	Hace referencia a que el paciente no usa el recurso de atención	
	P2	<i>"Pero está acá", golpea sus manos en el piso.</i>	Interpretación literal no pertinente	
	Lic	<i>"Ese es el cuerpo, el cerebro se te fue. Que vuelva el cerebro al grupo por favor. El cerebro está acá"</i>	Respuesta informativa	

ANÁLISIS DE DATOS

		Indica con su dedo en la cabeza	Uso de gesto deíctico
P2		<i>“¿Me das un abrazo? ¿Me das un beso por favor?”</i>	Pregunta no pertinente
		Abre los brazos	Uso de gesto simbólico pertinente al pedido verbal
Lic		<i>“No. Yo quiero que me escuches”</i>	Respuesta negativa al pedido. Indicación verbal
		<i>“¿Cómo te portaste en tu casa?”</i>	Pregunta interpretativa
P2		<i>“Bien”</i>	Respuesta pertinente
Lic		<i>“¿P4 podemos dejar la comida?”</i>	Pregunta interpretativa
P4		Guarda el paquete de galletitas	Respuesta pertinente
P2		<i>“Juguemos a las jirafas y leones”</i>	Iniciativa de juego
Lic		<i>“No. Vamos a jugar a otro juego que yo había armado. Se sienta P2 acá, P4 ahí”</i>	Evade la propuesta Inicia la actividad
P4		<i>“Sí señora”</i>	Respuesta no pertinente
P2		Mira al profesional	Indicación de atención
Fo		<i>“¿Qué es esto?”</i>	Pregunta interpretativa verbal y visual
Grupo		<i>“Jirafa”</i>	Respuesta grupal pertinente
Fo		<i>“El amigo que miro es el que me tiene que responder ¿Qué es esto?”</i> Mira al P4	Indicación y pregunta interpretativa verbal y visual
Grupo		<i>“Frutilla”</i>	Respuesta no pertinente
Fo		<i>“Al amigo que miro le estoy preguntando”</i> mirando al P4	Refuerzo de la consigna
P4		<i>“Una frutilla, sí señor”</i>	Respuesta pertinente
Fo		<i>“¿Qué es esto?”</i> Mirando al P2	Pregunta interpretativa e indicación visual
P4		<i>“Un libro”</i>	No respeta turnos
Fo		<i>“¿Te estoy mirando a vos?”</i>	Pregunta interpretativa
P4		Mira hacia abajo	Evade la pregunta
P2		<i>“Un chocolate”</i>	Respuesta pertinente
Lic		Coloca varias cartas en el piso. Luego desarmó dos muñecos y puso todas sus partes en dos tarros.	Continúa la actividad
Fo		<i>“El juego es así, van a tener que ir por cada uno de los cuadrados como un animal, por acá van a pasar como una tortuga, por acá como un pez, por acá como un conejo, luego un sapo y por último un caballo. Cuando llegan al caballo se le va a dar una pista, si logran adivinar de qué estoy hablando van a buscar una parte del muñeco. Va primero el P2”</i>	Explicación e indicación de la actividad verbal y gestual.
P2		Comienza a caminar como	Respuesta corporal y verbal pertinente

ANÁLISIS DE DATOS

	tortuga, luego nada como pez, salta como sapo y llega hasta el caballo imitándolo también.	
Fo	<i>"Muy bien, vas a agarrar algo que sirve para comer"</i>	Indicación verbal
P2	Agarra la frutilla	Respuesta pertinente
Fo	Dirigiéndose al grupo. <i>"¿Sirve la frutilla para comer?"</i>	Pregunta interpretativa grupal
Grupo	<i>"¡Sí!"</i>	Respuesta grupal pertinente
Lic	<i>"Muy bien P2, agarrá una parte del muñeco y armalo. Va el P4"</i>	Indicación verbal
P4	El P4 comienza el recorrido imitando la tortuga	Respuesta corporal pertinente
P2	El P2 comienza a imitarlo también	Imitación de la acción No respeta turnos
Lic	Dirigiendo al P2, <i>"¡No! Le toca al P4"</i>	Indicación verbal
P2	<i>"¡Ah! es cierto"</i> Vuelve a sentarse.	Respuesta pertinente. Acción corporal pertinente
P4	Imita todos los animales del recorrido.	Imitación pertinente
Lic	<i>"Vas a agarrar un vehículo que tiene cuatro ruedas"</i>	Indicación verbal interpretativa
P4	<i>"Un huevo"</i>	Respuesta no pertinente
P2	<i>"¡No!"</i>	Respuesta negativa a la respuesta del compañero
Fo	<i>"¿El huevo es un vehículo y tiene cuatro ruedas?"</i>	Pregunta interpretativa
P4	Deja la carta del huevo y agarra la carta del auto	Respuesta corporal pertinente
Fo	<i>"El auto ¿es un vehículo y tiene cuatro ruedas?"</i>	Pregunta interpretativa
P4	<i>"¡Sí!"</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>"Muy bien. Agarrá una parte del muñeco y armalo"</i>	Indicación verbal interpretativa
P4	El P4 comienza poniendo una parte del muñeco como se le indica	Respuesta pertinente
	Agarra otra parte del muñeco e intenta ponerlo	Respuesta no pertinente
Lic	<i>"No, ya pusiste la parte del muñeco que te corresponde"</i>	Indicación verbal y refuerzo de la consigna
P4	Se reincorpora a su lugar	Se reincorpora
P2	Se levanta de su lugar hasta el muñeco y le saca la parte que el P4 había puesto	Acción corporal no pertinente
Lic	<i>"¡Pará! ¿Qué querés hacer? Esa parte la eligió el P4, ponelo donde estaba."</i>	Indicación verbal y refuerzo de la consigna
P2	Hace lo que el profesional le pide y vuelve a su lugar.	Acción pertinente
Fo	<i>Ahora le toca al P4, vas a hacer</i>	Indicación verbal interpretativa

ANÁLISIS DE DATOS

		<i>lo opuesto al animal que hay en el cuadrado, por ejemplo la tortuga va muy lento</i>	
		<i>“¿Qué es lo contrario a lento?”</i>	Pregunta interpretativa
	P4	<i>“Las tortugas van muy lento”</i>	Respuesta no pertinente. Persiste en lo que para él es relevante
	Fo	<i>“Y ¿qué es lo contrario a ir lento?”</i>	Refuerzo de consigna
	P4	<i>“Ir lento”</i>	No interpreta la consigna
	Fo	<i>“Ir rápido. Si el pez nada, vamos a hacer como que vuela ¿sí?, todo al revés. Quiero ver la tortuga más rápida del mundo”</i>	Uso de estrategia para reforzar la consigna
	P2	El paciente imita a una tortuga rápida, luego a un pez que vuela.	Respuesta interpretativa pertinente
	P4	<i>“Ahora un conejo”</i>	Indica participación
	Lic	<i>“¿Qué será el opuesto de saltar?”</i>	Pregunta interpretativa
	Grupo	<i>“Poing poing poing”</i>	Representación onomatopéyica de saltar.
	P4	Continúa dando saltos	Respuesta corporal no pertinente. Persiste en su interés
	Lic	<i>“Ahora el opuesto del sapo. Porque saltar es lo que siempre hace el sapo”</i>	Indicación verbal de refuerzo
	P4	Se para y empieza a mover su cuerpo	Respuesta no pertinente
	Fo	<i>“¡Espera! Te voy a pedir tres cosas que se puedan comer”</i>	Estrategia de participación
	P4	Le muestra la carta del huevo, del kiwi.	Respuesta pertinente, incompleta
	Fo	<i>“Tres cosas que se puedan comer”</i>	Refuerzo de la consigna
	P4	Le da un kiwi, un huevo y uvas.	Respuesta pertinente
	Fo	<i>“Muy bien. Ponele otra parte al muñeco.”</i>	Indicación verbal
	P4	Pone la mano del muñeco	Respuesta corporal pertinente
		<i>“Le pondré lentes”</i>	Acción de participación no pertinente
	Lic	<i>“Te dije solo una parte”</i>	Indicación verbal
	P4	Mira al profesional y responde <i>“está bien”</i>	Atención y respuesta pertinente
	P2	Imita los animales que había en los cuadrados.	Respuesta corporal pertinente
	Lic	<i>“P2 quiero que agarres dos cosas que sean color celeste”</i>	Indicación verbal
	P4	Permanece tocando al muñeco y observándolo	Permanece en su interés
	Lic	<i>“Chau P4, dejemos trabajar al P2”</i>	Indicación verbal
	P4	Gatea hacia su lugar	Respuesta corporal pertinente
	P2	Le muestra a la profesional una estrella roja	Respuesta no pertinente

ANÁLISIS DE DATOS

	Lic	<i>“¿Eso es celeste? ¡No! quiero que agarres dos cosas que sean color celeste”</i>	Refuerzo de la consigna
	P2	<i>“No. Y lo vuelve a poner en el piso. Agarra dos objetos celestes”</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>“Muy bien P2, ponelos en la mesa y armá una parte del muñeco. Va el P4 ahora”</i>	Indicación verbal
	P4	Comienza el recorrido hasta que a mitad de camino permanece mirando el mueble. Comienza a hablar solo	Estrategia propia de regulación.
		Grita como un león	Acción de desregulación
	Fo	Le llama la atención al P4 y le advierte que se vuelva a su silla porque está asustando a los amigos	Indicación verbal
	P4	<i>“No quiero sentarme”</i>	Respuesta
	Lic	<i>“Asustaste a los amigos y no me prestás atención. Volvé a tu silla, perdiste tu turno. P2 te toca tu turno”</i>	Explicación e indicación verbal
	P4	<i>“¿Por qué?”</i>	Pregunta informativa
	Fo	<i>“Porque saltaste, gritaste y asustaste a los amigos. Eso no es lo que te pedí que hagas. Ahora perdiste tu turno”</i>	Respuesta explicativa
	P4	<i>“Tonterías” señala a la Lic.</i>	Conducta disruptiva Uso de gesto deíctico
	Lic	<i>“Tonterías pero perdiste tu turno”</i>	Respuesta informativa
	P4	Mira hacia abajo	Acción corporal
	P2	Termina el recorrido	Acción pertinente
	Fo	<i>“P2 vas a agarrar una cosa que sirve para marcar la hora”</i>	Indicación verbal
	P2	Agarra el reloj	Respuesta pertinente
	Fo	<i>“Muy bien. Pueden jugar”</i>	Finalización de la actividad

En esta oportunidad, el taller comenzó con las profesionales utilizando el espacio como estrategia de pertenencia al grupo.

Nuevamente los profesionales utilizan las experiencias personales y cotidianas de los pacientes para trabajar sobre las habilidades sociales que se ponen en juego en el día a día, con el objetivo de que los niños logren reconocer e inferir las consecuencias de sus actos, tanto buenos, como no, para poder autorregular sus conductas de forma más independiente, teniendo en cuenta su diagnóstico.

En cuanto a la actividad planeada, se pone en juego el intercambio de roles, la espera de turnos y el respeto de los mismos. De forma paralela se

estimula la comprensión y expresión verbal, la adquisición de conocimientos y la imitación. Se pueden observar respuestas no pertinentes por fallas de interpretación, en otros casos no se respeta el turno, y el refuerzo de las consignas para que los niños logren la actividad.

REFERENCIAS DE ANÁLISIS SESIÓN N° 3

P1: PACIENTE 1

P2: PACIENTE 2

P3: PACIENTE 3

Lic: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Fo: FONOAUDIÓLOGA

Ob: OBSERVADOR NO PARTICIPANTE

3	P1 P2 P3	Lic	Indica a los pacientes que se ubiquen en cada cuadrado del piso	Estrategia espacial de pertenencia al grupo
			<i>“¿Tengo el cuerpo en el grupo?”</i>	Estrategia visual de pertenencia al grupo
	P1	<i>“Si”</i>	Respuesta pertinente	
	P2	<i>“Si”</i>	Respuesta pertinente	
	P3	<i>“Si”</i>	Respuesta pertinente	
	Lic	<i>“¿Tengo el cerebro en el grupo?”</i>	Estrategia de ayuda para la participación	
	P1	<i>“Si”</i>	Respuesta pertinente	
	P2	<i>“Si”</i>	Respuesta pertinente	
	P3	<i>“Si”</i>	Respuesta pertinente	
	P3	Se encuentra balanceando su cuerpo	Uso de movimiento para regularse	
	Lic	<i>¿P3 puedo poner el cuerpo en el grupo?</i>	Refuerzo de la consigna	
	P3	<i>“Si”</i>	Respuesta verbal pertinente	
		Acomoda su cuerpo en su cuadrado	Respuesta corporal pertinente	
	Lic	<i>“P1 ¿Podes sentarte ahí? Así miras bien el libro”</i>	Indicación verbal	
		Dirige su dedo al cuadrado de en frente.	Uso de gesto deíctico	
	P1	<i>“Si”</i>	Respuesta pertinente	
	P3	Toma la posición que se le había pedido al P1	Acción corporal no pertinente	
	P1	<i>“Me iba a sentar ahí”</i> le dice al profesional	Pedido de ayuda	
		Señala el cuadrado que toma el P3.	Uso de gesto deíctico	
	Lic	<i>“Decile al P3 que vos te ibas a sentar ahí”</i>	Redirecciona el pedido de ayuda verbal hacia la persona indicada	
P1	<i>“Me iba a sentar yo ahí. P3 me iba a sentar yo ahí”</i> . Señala el	Intervención positiva. Indicación verbal y gestual		

ANÁLISIS DE DATOS

	cuadrado	
	Alterna la mirada entre el P3 y la Lic	Busca la aprobación del profesional
Lic	Asiente con la cabeza	Asiente la acción del paciente
P3	Vuelve a su posición anterior.	Respuesta corporal pertinente
Lic	Se dirige al P3: <i>"Vos estás peleador hoy. ¿Te pasa algo?"</i>	Pregunta inferencial
P3	"No"	Respuesta evasiva
Lic	<i>"¿Qué pone al monstruo feliz?"</i> Muestra el libro al grupo	Pregunta inferencial Inicio de la actividad
P 1	Mira hacia al profesional sin responder	Acción de atención sin respuesta
P2	Mira hacia al profesional sin responder	Acción de atención sin respuesta
P3	Mira hacia al profesional sin responder	Acción de atención sin respuesta
Lic	<i>"¿Vamos a ver qué lo pone al monstruo feliz?"</i>	Refuerzo de la pregunta inferencial
P2	"Si"	Respuesta pertinente
P1	Mira hacia al profesional sin responder	Acción de atención sin respuesta
P3	Mira hacia al profesional sin responder	Atención conjunta sin respuesta verbal
Fo	<i>"El monstruo amarillo dice abrir regalos de cumpleaños"</i>	Continúa la actividad
P1	Se encuentra mirando al costado	Demuestra distracción
Fo	<i>"¡P1! Jugar a la pelota"</i>	Llama la atención verbal y gestual al paciente y continua leyendo
P1	<i>"Jugar a la pelota"</i>	Repite
Fo	<i>"Comer helado"</i>	Continua el cuento
P1	<i>"Comer helado"</i>	Repite
Lic	<i>"Tenés que escuchar P1. Te está leyendo un cuento, tenés que escuchar, no tenés que responder todavía".</i>	Indicación verbal informativa
Fo	<i>"Y bailar con mi amigo me hace feliz"</i> levanta el libro	Recurso visual de atención Uso de gesto deíctico
	<i>"Esta es mi cara feliz"</i>	Acción de expresión facial
Lic	<i>"A ver tu cara feliz P3"</i>	Indicación verbal
P3	Sonríe	Respuesta de expresión facial pertinente
Lic	<i>"A ver P1 tu cara feliz"</i>	Indicación verbal
P1	Sonríe	Respuesta de expresión facial pertinente
Lic	<i>"P2 a ver tu cara de feliz"</i>	Indicación verbal
P2	Sonríe	Respuesta de expresión facial pertinente
	Balancea su cuerpo	Uso del movimiento para regularse
Fo	<i>"¡Hermosos! P1, a vos ¿Qué te pone feliz?"</i> Mientras le muestra la página del libro ilustrado con un monstruo amarillo	Pregunta interpretativa con recurso visual
P2	Manipula un juguete que encontró en el piso con sus manos y mira hacia abajo	Demuestra distracción Permanece en su interés
Lic	Le saca el juguete de la mano	Recurso para atraer su atención

ANÁLISIS DE DATOS

Fo	<i>“¿Qué te pone feliz?”</i>	Repregunta
P3	<i>“Feliz me hace a mí, jugar a la compu.”</i>	Respuesta pertinente. Agramatical
Fo	<i>“P1 ¿a vos qué te hace feliz?”</i>	Pregunta inferencial
P1	<i>“Jugar a la compu”</i>	Respuesta imitativa
Lic	<i>“¿A todos les pone feliz jugar a la compu?”</i>	Pregunta grupal inferencial
Fo	<i>“¿P2 a vos qué te hace feliz?”</i>	Pregunta interpretativa
P2	<i>“Leer los animales de la granja”</i>	Respuesta pertinente
Lic	Se levanta del piso en búsqueda de unas hojas para iniciar la actividad de dibujo.	Prepara la actividad
P2	Levanta la mano	Uso de gesto deíctico
	<i>“¡Mirá! El monstruo enojado”.</i>	Indicación verbal
	Pone cara de enojado	Expresión facial pertinente a la emoción
Fo	Reparte una hoja para cada uno.	Continúa con la organización de la actividad
Fo	<i>“P3¿Cara de qué tiene el nene que está dibujado? “</i>	Pregunta inferencial
P3	<i>“Cara de feliz”</i>	Respuesta pertinente
Fo	Asiente con su cabeza.	Confirma la respuesta
Fo	<i>“¡Cara de feliz!”</i>	Refuerza la respuesta
Lic	Dirigen a los niños a la mesa.	Organizan el grupo
P3	Agarra el celular de la Lic	Conducta no pertinente a la actividad. Busca su interés
	Se aleja para sentarse en el piso.	Permanece en su interés
	Intenta desbloquear el celular.	Permanece en su interés
Lic	<i>“P3 dejá mi celular y vení a la mesa a trabajar. Vamos a escribir o a dibujar en el papel, cosas que nos gustan o nos hacen feliz”</i>	Indicación verbal
P3	No responde al llamado	Conducta evasiva
Lic	Se acerca al P3 para tomarlo del brazo y dirigirlo a la mesa.	Asistencia corporal
P2	Comienza a golpear la mesa con sus manos	Conducta no pertinente
P1	Mira al compañero Imita la acción del P2	Atención dirigida e imitación de la conducta
Fo	<i>“Por favor, no golpeamos la mesa, estamos trabajando”</i>	Indicación verbal
Lic	<i>“¿Está el cerebro en el grupo?”</i> mirando al P1 y P2	Estrategia de ayuda a la participación
P1	<i>“Si”</i>	Respuesta pertinente
P2	<i>“Si”</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>“El que quiere dibujar, dibuja, el que quiere escribir, escribe”</i>	Indicación verbal
P3	Agarra su lápiz	Acción pertinente
	<i>“Quiero dibujar”</i>	Expresión verbal de deseo
Lic	<i>“P2 ¿Qué te pone feliz?”</i>	Pregunta inferencial
P2	<i>“A jugar a compu”</i>	Respuesta pertinente. Agramatical
	Se dibuja jugando a la compu y	Participación activa

ANÁLISIS DE DATOS

		lo escribe en su hoja.	
		Termina la actividad primero	Finaliza la actividad
		Comienza a golpear nuevamente la mesa con sus manos y a mover sus piernas	Conducta de ansiedad, de autorregulación
	Lic	<i>"P2 , acá en tu hoja dibujá dos cosas que te ponen feliz"</i>	Estrategia para control de conducta
	P2	<i>"A jugar con mi hermana"</i>	Respuesta pertinente. Agramatical
		Sigue golpeando la mesa y moviendo sus piernas	Conducta de ansiedad, de autorregulación
	P3	<i>"Jugar a pc"</i>	Respuesta pertinente. Agramatical
		Toma el brazo de la Lic	Apoyo gestual a su respuesta verbal
	Lic	<i>"Ok escribí: jugar a la compu"</i>	Indicación verbal
	P2	Muestra su hoja a la Fo	Indicación de participación activa y deseo de compartir
		<i>"Mi hermana ahí"</i>	Indicación verbal
	P1	Toma su fibrón mirando a la Fo	Atención conjunta
	P1	Escribe <i>"A jugar"</i>	Participación activa
	Fo	Felicita al P1 por haberlo escrito, ya que el niño hace poco tiempo que adquirió la lecto- escritura.	Expresión de admiración
	P1	Sonríe.	Expresión facial espontánea de sentimiento
	Lic	<i>"¡Te felicito! Miren grupo lo escribió solito"</i>	Expresión de admiración
	P2	Mira la hoja	Atención diferida
	P3	Mira la hoja	Atención diferida
	P2	Sigue haciendo ruido dando golpes con sus manos sobre la mesa.	Conducta disruptiva
	Fo	<i>"P2 basta con los ruidos sobre la mesa"</i>	Indicación verbal para llamar la atención
	P2	La mira y deja de golpear la mesa	Contacto visual y respuesta corporal pertinente al pedido
	Lic	<i>"¿Qué más te gusta hacer P1?"</i>	Pregunta inferencial
	P1	<i>"Pelota"</i>	Respuesta pertinente. Agramatical
	Lic	<i>"Muy bien, jugar a la pelota"</i>	Estructuración gramatical asistiva
	P1	Mira a la Fo y balancea su cuerpo	Uso del movimiento para regularse
	Fo	<i>"¿P1 necesitás ayuda?"</i>	Asistencia verbal
	P1	<i>"Ayuda, si"</i>	Aceptación de la asistencia. Agramatical
	Fo	Comienza a deletrearle la palabra para que lo logre hacer.	Asistencia verbal
	P1	Escribe la palabra	Participación activa
	Lic	<i>"¿P1 querés dibujar la pelota?"</i> Le acerca el fibrón	Pregunta inferencial
	P1	Mira al profesional y al fibrón	Atención conjunta
		<i>"Si"</i>	Respuesta positiva
	P3	<i>"Quiero jugar"</i>	Indicación verbal de sentimiento
	lic	<i>"Ahora hay que dibujar"</i>	Indicación verbal de la actividad
		Asiste al P3. <i>"¿Qué más te hace feliz?"</i>	Pregunta inferencial
	P3	<i>"Recibir regalos. No esperá, el"</i>	Respuesta pertinente

ANÁLISIS DE DATOS

		<i>teléfono</i>	
	Fo	<i>“¿Querés escribir o dibujar le teléfono?”</i>	Pregunta inferencial
	P3	<i>“Escribir”</i>	Respuesta pertinente
	Fo	Le deletrea la palabra haciendo énfasis en la pronunciación y el gesto visual	Asistencia verbal y uso de gesto simbólico
	P3	<i>“Quiero jugar ahora”</i>	Indicación de sentimiento
	Fo	<i>“Ahora es la hora de dibujar”</i>	Indicación verbal de la actividad
	P3	<i>“Why not?”</i>	Respuesta no pertinente
	Fo	<i>“Acá hablamos en español, yo no entiendo inglés”</i>	Indicación verbal informativa
	P3	Atina a pintar la mesa	Conducta disruptiva
	Fo	<i>“Si querés pintar, pintá en tu hoja algo que te guste”</i>	Indicación verbal informativa
		Acerca la mano del P3 a la hoja	Asistencia corporal
	P3	Se acuesta sobre la Lic	Acción corporal no pertinente
	P3	Escucha el celular sonar. Gira hacia la fuente de sonido	Atención diferida
	P3	<i>“¿Puedo a ir a buscar?”</i>	Pregunta interpretativa. Agramatical
	Lic	<i>“Sí podés”</i>	Respuesta al pedido
	P3	Sé levanta de la silla y trae el celular	Acción pertinente
	Fo	<i>“Listo P3? ¿Ya terminaste?”</i>	Pregunta interpretativa
	P3	Asiente con la cabeza	Afirmación corporal
	Lic	<i>“P3 ¿vos querés dibujar una pelota o una compu?”</i>	Pregunta inferencial
	P3	<i>“La compu”</i>	Respuesta pertinente
	Fo	<i>“¿Querés un lápiz o querés un fibrón?”</i>	Pregunta inferencial
	P3	<i>“Fibrón”</i>	Respuesta pertinente
	P1	<i>“Quiero dibujar ahora”</i>	Indicación verbal de sentimiento
	P2	<i>“Listo”</i>	Indicación verbal de finalización
	Lic	<i>“P2 ¡qué lindo! ¿Qué es?”</i>	Expresión verbal de admiración. Pregunta interpretativa
	P2	<i>“Un monstruo feliz. Voy a mostrar a Fo”</i>	Respuesta pertinente. Indicación de participación activa y deseo de compartir
	Fo	<i>“¡Me encanta! Ahora podés sentarte y tenerlo con vos, hay que tener un poquito de paciencia y esperar a que los amigos terminen, así cuentan de qué se tratan sus dibujos”</i>	Expresión verbal de admiración. Indicación verbal de espera
	P2	Se mira al espejo.	Acción corporal
		Sonríe al espejo	Expresión facial espontánea de sentimiento
		Hace un gesto de ¡ok! Con su mano al espejo	Uso de gesto simbólico
		Se levanta y tapa el espejo con una manta	Acción corporal
	Ob	El P2 se queda mirando a un	Indicador de desconexión

ANÁLISIS DE DATOS

		punto fijo por un largo período	
P1		<i>"Listo... listo!!!!"</i>	Expresión verbal de finalización
		Señala su hoja	Uso de gesto deíctico
P2		Se levanta y se trae un juguete hacia la mesa	Acción no pertinente
Lic		<i>"P2 ¿Qué tenías que hacer?"</i>	Pregunta interpretativa
P2		<i>"Ah cierto"</i>	Respuesta pertinente
		Guarda el juguete	Acción pertinente
Lic		<i>"¿Terminaron?"</i>	Pregunta interpretativa
P1		<i>"Ya terminé"</i>	Respuesta pertinente
		<i>Cierra el fibrón y lo guarda</i>	Acción pertinente
Lic		<i>"¿P3 terminaste?"</i>	
P3		<i>"Oye quiero cuatro."</i> Dirigiéndose a la Lic	Expresión verbal de sentimiento
Lic		<i>"¿Vas a escribir cuatro más?"</i>	Pregunta interpretativa
P3		Mira su hoja y no responde	Evade la pregunta
		Agarra un cartón que esta sobre la mesa	Acción manual
		<i>"¿Lic qué es esto?"</i>	Pregunta informativa
Lic		<i>"P3 ¿terminaste?"</i>	Pregunta informativa
P3		Se pone de pie	Acción corporal
		<i>"¿Pero dime qué es esto?"</i>	Pregunta informativa
Lic		<i>"Es un cartón. Sentate"</i>	Respuesta verbal
P3		Se mantiene parado	Acción corporal no pertinente
Lic		Sienta al P3	Asistencia corporal
P3		Pinta sus dibujos	Acción pertinente
		Mira a Lic	Atención conjunta
		<i>"Escribime i-phone"</i>	Indicación verbal de asistencia
Lic		<i>"No. Escribilo vos"</i>	Pedido negado. Indicación verbal
P3		Vuelve a pararse	Conducta disruptiva
Lic		Lo toma del brazo y lo sienta	Asistencia corporal
P2		Gatea en el piso	Acción corporal no pertinente
P1		Atina a pararse pero se vuelve a sentar	Regulación de su acción
Lic		<i>"¡P2 por favor nos sentamos!"</i>	Indicación verbal de llamado de atención
P3		Se sienta en el piso. Mira a la Lic	Conducta disruptiva
Lic		<i>"Mirá mi cara"</i> Esbozando cara de enojo.	Indicación verbal y facial de sentimiento
P3		Vuelve a la mesa y se sienta	Interpretación pertinente
P3		Escribe "Iphone" en su hoja	Acción pertinente
Lic		<i>"P2 ¿qué te pone feliz?"</i>	Pregunta inferencial
P2		<i>"Jugar a compu, jugar con hermana"</i>	Respuesta pertinente. Agramatical
Lic		<i>"P1, ¿qué te pone feliz?"</i>	Pregunta inferencial
P1		<i>"Jugar a..."</i>	Respuesta no pertinente
		Mira a la Lic	Pedido de asistencia dirigida
Lic		<i>"Podés mirar tu hoja para saber qué te hace feliz"</i>	Asistencia verbal dirigida
P3		Se encuentra de espalda al grupo	Conducta disruptiva
P1		<i>"Compu y pelota"</i>	Respuesta pertinente. Agramatical

ANÁLISIS DE DATOS

	Fo	Reincorpora corporalmente al P3	Asistencia corporal
	P3	Apoya sus brazos y cabeza sobre la mesa	Acción corporal no pertinente
	Fo	Levanta su cabeza y lo acompaña con un abrazo	Asistencia corporal dirigida
	Fo	Se dirige al P3 <i>"Ahora te toca tu turno"</i>	Asistencia verbal dirigida
	P3	<i>"Quiero dormir"</i>	Expresión verbal de deseo
	Fo	<i>"No es hora de dormir"</i>	Respuesta informativa
	P3	Vuelve a acostarse sobre la mesa interrumpiendo la actividad	Conducta disruptiva
	Fo	Ayuda a que P3 se reincorpore nuevamente	Asistencia corporal
	Lic	<i>"Ahora le toca al P3. ¿Qué te hace feliz?"</i>	Pregunta inferencial
	P3	Agarra un lápiz	Acción no pertinente
	Lic	Saca el lápiz de su mano y lleva su dedo a su hoja para que el niño lea.	Asistencia corporal e indicación gestual
	P3	<i>"Me está molestando"</i>	Expresión verbal de sentimiento
	Lic	<i>"Yo no te estoy molestando, te estoy indicando lo que tenés que hacer"</i>	Indicación informativa
	P3	La pellizca en la mano	Expresión corporal de molestia. Conducta disruptiva
	Lic	<i>"Ojo con pellizcarme. ¿Qué pusiste que te hace feliz?"</i>	Advertencia Pregunta inferencial
		Señala la hoja del P3	Uso de gesto deíctico
	P3	Mira hacia el otro lado	Indicación corporal de sentimiento
	Lic	<i>"¿Estás enojado?"</i>	Pregunta inferencial
	P3	Asiente con la cabeza	Uso de gesto simbólico
		Pone cara de enojo	Expresión facial de sentimiento
		Se da media vuelta, dándole la espalda al profesional	Indicación corporal de sentimiento
	Lic	Rota el cuerpo del paciente	Asistencia corporal
		P3 <i>"mírame"</i>	Pedido de contacto visual
	P3	La mira	Atención conjunta
		<i>"Me reta a mí"</i>	Expresión verbal de sentimiento. Agramatical
	Lic	<i>"¿Pero cómo te estás portando?"</i>	Pregunta inferencial
		Señala con su pulgar hacia abajo	Uso de gesto simbólico
	P3	<i>"así..."</i> señala con su pulgar hacia abajo	Expresión verbal acompañado de gesto simbólico
	P3	Apoya su cabeza en las piernas del profesional y comienza a llorar.	Desregulación
	Lic	Lo contiene con un abrazo	Asistencia corporal
	Lic	<i>"Contale a tus amigos qué te gusta hacer. Te gusta jugar a</i>	Asistencia verbal

ANÁLISIS DE DATOS

		<i>la...</i>	
	P3	Limpia su cara.	Acción corporal
		<i>"compu"</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>"Y a la.."</i>	Asistencia verbal
	P3	<i>"Al teléfono y videojuegos"</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>"¿No te pone contento tu perra también? ¿Un amiguito? ¿Un gatito? ¿Un abrazo de mamá?"</i>	Pregunta inferencial
	P3	No responde	Conducta evasiva
	P2	Estruja su remera con la mano	Acción corporal no pertinente
	Lic	<i>"P2, ¿Qué pasa con tu ropa?"</i>	Pregunta interpretativa
	P2	<i>"No, nada" deja de hacerlo</i>	Respuesta verbal y corporal pertinente
	Fo	<i>"Bueno chicos nos vamos"</i>	Indica finalización de la actividad
	Lic	<i>"Es la hora, es la hora..."</i>	Uso de estrategia de anticipación
	P2	<i>"No, gracias"</i>	Respuesta no pertinente
	Lic	<i>"Viene otro grupo, vamos con mamá"</i>	Respuesta explicativa
	P2	<i>"No, no quiero"</i>	Conducta disruptiva
		Cruza sus brazos	Uso de gesto simbólico
	Lic	<i>"¿Y qué querés hacer?"</i>	Pregunta inferencial
	P2	<i>"Leer libros"</i>	Respuesta no pertinente
	Lic	<i>"Pero acá no venís a leer libros"</i>	Respuesta explicativa
	P2	<i>"Allá, allá están"</i>	Indicación verbal
		Señala el mueble con libros	Uso de símbolo deíctico
	Lic	<i>"Me pongo la campera"</i>	Indicación verbal
	P2	Se larga a llorar	Desregulación
	Lic	Dirige al P1 a ponerse la campera	Asistencia corporal
	Fo	Ordena a los niños en fila	Uso de estrategia para organizar el grupo
	Lic	<i>"P2 si no se pone la campera, mañana no tiene libros en mi consultorio"</i>	Indicación verbal de advertencia. Co regulación
	P2	Deja de llorar	Regulación
		<i>"Bueno"</i>	Regulación verbal
		Se levanta y va a buscar su campera.	Acción pertinente

El taller comienza con el uso de estrategias espaciales, visuales y de ayuda de pertenencia al grupo. Es necesario reforzar las estrategias, de forma verbal, para lograr la atención grupal necesaria y dar comienzo. También se asiste a los pacientes a través de intervenciones para lograr el desempeño social dentro del grupo de pares.

La actividad se divide en dos, primeramente en la lectura de un libro de un monstruo feliz, dando paso a que los niños puedan interpretar y producir la emoción en juego. Las expresiones faciales solicitadas por los profesionales son logradas sin mayor problema, luego se continúa con las preguntas inferenciales para que logren determinar qué los hace felices. Como segunda actividad, se prepara la mesa con hojas para que los niños, dependiendo de

sus habilidades cognitivas, dibujen o escriban lo que los hace feliz. En varias ocasiones las dificultades en cuanto a la espera se empiezan a notar y con ésta, las conductas disruptivas.

Hay casos en que los niños se encuentran en el proceso de adquisición de la escritura, por ende los profesionales utilizan recursos para asistirlos y que la actividad sea finalizada.

Nuevamente se encuentra el profesional infiriendo las emociones de los pacientes, así conseguir que las expresen en palabras y se busquen de forma conjunta las soluciones pertinentes.

REFERENCIAS DE ANÁLISIS SESIÓN N° 4

P1: PACIENTE 1

P2: PACIENTE2

P3: PACIENTE 3

Lic: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Fo: FONOAUDIÓLOGA

Ob: OBSERVADOR NO PARTICIPANTE

4	P1	P2	Señala al P3	Uso de símbolo deíctico
			<i>¿Qué te pasa?</i>	Pregunta inferencial
	P2	P3	<i>"No quiero a ir"</i>	Expresión verbal de sentimiento. Agramatical
		P2	<i>"¿What?"</i>	Pregunta no pertinente al idioma
	P3	P3	<i>"No quiero a ir este"</i>	Expresión verbal de sentimiento. Agramatical
		Lic	<i>"¿No querés venir acá?"</i>	Pregunta inferencial
	Lic	Fo		
		Ob	P3	Asiente con la cabeza
	Fo	Lic	<i>"¿Por qué no querés venir acá?"</i>	Pregunta inferencial
		P3	<i>"Porque psicóloga va a retar"</i>	Expresión verbal de sentimiento. Agramatical
	Ob	Lic	<i>"¿Tu psicóloga te retó?"</i>	Pregunta informativa
		P3	<i>"Si"</i>	Respuesta pertinente
	Lic	Lic	<i>"P2 ¿en qué lo podés ayudar? psicóloga lo retó y se siente mal"</i>	Estrategia verbal
		P2	<i>"Tranquilo P3 vas a estar bien"</i>	Expresión verbal de empatía
	P3	Lic	<i>"Creo que un abrazo le va a hacer bien"</i>	Estrategia verbal de participación individual
		P2	Gatea hasta el P3	Acción de acercamiento
	P3		Le da un abrazo	Expresión corporal de empatía
P3		Acepta el abrazo	Expresión corporal de aceptación	
Lic	Lic	<i>"¿Te sentís mejor P3?"</i>	Pregunta inferencial	
	P3	Mira hacia abajo	Gesto evasivo	

ANÁLISIS DE DATOS

Lic	<i>"P2 creo que no funcionó. Sigue enojado mirá..."</i>	Estrategia verbal de participación individual
P2	Mira al P 3	Acción de atención
P3	Esboza cara de enojo	Expresión facial acorde al sentimiento
Lic	<i>"¿Te sentís mejor ahora?"</i>	Pregunta inferencial
P3	Continúa esbozando cara de enojo	Expresión facial acorde al sentimiento
Lic	<i>"A ver P4 qué podemos hacer para que se sienta mejor"</i>	Estrategia verbal de participación individual
P4	<i>"Abrazarlos todos y darle un beso"</i>	Expresión verbal de empatía
Lic	<i>"¿P3 querés un abrazo de todos?"</i>	Pregunta inferencial
P3	Asiente con la cabeza	Uso de gesto simbólico
Ob	Los niños se acercan al P3, menos el P1 que se queda sentado mirando cómo se acercan sus compañeros	Observación
Lic	<i>"P1, vos también acercate a darle un abrazo"</i>	Estrategia verbal de participación
P 1	<i>"Sí".</i> Gatea hacia su compañero	Aceptación de la propuesta
P2	Abraza al P3	Expresión corporal de empatía
P4	Abraza al P3	Expresión corporal de empatía
P2	<i>"Tranquilo"</i> le dice al P3	Expresión verbal de empatía
P1	Acaricia la cabeza del P3	Expresión corporal de empatía
Lic	<i>"¿P3 estás mejor?"</i>	Pregunta inferencial
P3	Continúa esbozando cara de enojo	Expresión facial acorde al sentimiento
P2	Se dirige a la lic <i>"No funcionó"</i>	Conclusión verbal
Fo	<i>"Y si le preguntamos a qué le gustaría jugar."</i>	Estrategia verbal de participación grupal
P2	<i>"Tranquilo, vas a estar bien."</i>	Expresión verbal de empatía
	Acariciando su cara	Expresión corporal de empatía
Fo	<i>"Me parece que está haciendo un poco de show ¿estará enojado o lo hará para que lo abracen?"</i>	Estrategia verbal de participación grupal
P4	<i>"Para que lo abracemos"</i>	Respuesta pertinente
Lic	<i>"Bueno último abrazo y nos ponemos a trabajar. Aprovechá el último abrazo"</i>	Indicación verbal de organización grupal
P3	Esboza una sonrisa	Expresión facial acorde al sentimiento
Gr up o	Le dan un abrazo	Expresión corporal de empatía grupal
Lic	<i>"¡Le está gustando!"</i>	Expresión verbal de información
	Le hace cosquillas al p3	Expresión corporal
	<i>"Chicos yo tengo la palabra mágica para que el P3 se ponga contento. ¡Teléfono!"</i>	Estrategia verbal de participación
P3	Ríe a carcajadas	Expresión corporal de sentimiento
Fo	<i>"Le digo al P4 ¡papas fritas!"</i>	Estrategia verbal de participación
P4	La mira en silencio	Acción de atención
Fo	<i>"Le digo al P2 ¡dinosaurios!"</i>	Estrategia verbal de participación

ANÁLISIS DE DATOS

	P2	Imita un dinosaurio con sus brazos	Uso de gesto simbólico
		"Tiranosaurio rex"	Expresión verbal pertinente
	P3	"Me encanta YouTube"	Expresión verbal de sentimiento
		Mira a la Lic	Acción de atención
	Lic	"A mí me encanta la playa, el caribe y el chocolate."	Expresión verbal de información
		"¿Me trajiste alguno de esos?"	Pregunta informativa
	P3	"No"	Respuesta pertinente
		Sonríe	Expresión facial
	Fo	"Bueno, P4 ¿alguna noticia para contarme?"	Estrategia verbal de participación
	P4	"No"	Respuesta pertinente
	Fo	"P1 ¿alguna noticia?"	Estrategia verbal de participación
	P1	"Alguna noticia. Si"	Respuesta pertinente
	Fo	"¿Pasó algo en el colegio?"	Pregunta informativa
	P2	Comienza a golpear las manos en el piso	Acción no pertinente
	Lic	"P2 dejá de hacer ruido que no escucho al compañero"	Indicación verbal
	P2	Deja de golpear las manos en el piso	Acción pertinente
	P1	"No"	Respuesta pertinente
	Fo	"P2 ¿alguna noticia?"	Estrategia verbal de participación
	P2	"Alguna noticia, quiero abrazarte"	Respuesta no pertinente
	Fo	"Bueno dale"	Aceptación de la propuesta
	P2	"Abracemos todos a ella"	Indicación verbal de participación grupal
	P3	Se encuentra acostado en el piso	Acción no pertinente
	P2	"¡Mirá!" se dirige a la Lic	Indicación verbal
		Señala al P3	Uso de gesto deíctico
	Lic	"El P3 no está con el cuerpo y el cerebro en el grupo, así que se va a sentar."	Estrategia verbal de organización grupal
		Lo lleva hasta la silla	Asistencia corporal
		"Así no se está en el grupo"	Indicación verbal
	P2	"Hey" dirigiéndose al p3	Expresión verbal de participación
	Lic	"Déjalo que se enoje, hizo las cosas mal" dirigiéndose al p2.	Indicación verbal
	P3	Se acerca a la puerta intentando irse.	Acción no pertinente
	Lic	"No te vas a ir a ningún lado"	Indicación verbal
P3	"Me voy"	Indicación verbal	
	Comienza a llorar	Expresión de sentimiento	
Lic	"Volvé a tu silla, te quedás ahí sentado"	Indicación verbal	
P3	Vuelve a la silla llorando	Acción pertinente al pedido Desregulación	
Lic	"Uno se puede enojar, está bien que nos enojemos, a mí cuando me dicen que no, no me gusta, pero no pego, ni pateo, ni me	Estrategia verbal informativa	

ANÁLISIS DE DATOS

	voy”	
P3	Vuelve a acercarse a la puerta	Conducta disruptiva
Lic	“P3 volvé a la silla. Cuando estés listo para volver al grupo, volvé. Nadie duerme en el taller.”	Indicación verbal informativa
Fo	“Vos P2 ¿Qué haces cuando estás enojado?”	Pregunta inferencial
P2	“Me golpeo la pierna”	Respuesta pertinente
Fo	Golpea su pierna	Acción demostrativa
	“¿Así hacés cuando te enojas?”	Pregunta inferencial
P2	“Sí así. Grrrrrrrrrrrrr”	Expresión verbal
	Golpea su pierna	Uso de gesto simbólico
Lic	“P1 ¿vos qué hacés cuando estás enojado?”	Pregunta inferencial
P1	“Me pego acá”	Expresión verbal
	Señala su pierna	Uso de gesto deíctico
Lic	“A ver tu cara de enojado P1”	Indicación verbal
P1	Esboza cara de enojo	Expresión facial pertinente
	“¿Qué le pasa a p3?” se dirige a la Lic.	Pregunta informativa
Lic	“Se encaprichó, le dije que no y se enojó.”	Respuesta informativa
	¿P3 estás listo para volver?”	Pregunta informativa
P3	Comienza a llorar nuevamente	Acción de desregulación
Lic	“Listo quedate ahí”	Indicación verbal
Obs	La Fo toma un juego y comienza a entregar vinchas. El P4 se encuentra tirado.	Observación
Fo	“¿P4 podés sentarte bien así jugamos?”	Pregunta de participación
P4	“No”	Respuesta no pertinente
	Mira hacia abajo	Acción evasiva
Fo	“La regla es igual para todos, te vas a sentar en la silla.”	Estrategia verbal de organización grupal
P4	Se levanta de su lugar y va hacia la silla	Acción pertinente
Lic	Agarra el brazo del P3	Asistencia corporal
	“Vamos a volver al taller”	Indicación verbal
P3	Vuelve a la ronda con sus compañeros	Acción pertinente
Fo	“Bueno, el juego consiste en que cada uno se ponga en la vincha una tarjeta, el compañero que yo voy a nombrar le va a decir algo sobre lo que tiene en la tarjeta para qué adivine de qué se trata”	Indicación verbal de la actividad
P3	“Me quiero a ir”	Expresión de deseo. Agramatical
Fo	“Vamos a jugar que es re divertido”	Estrategia verbal de participación
	Pone la tarjeta en la vincha del	Acción de organización

ANÁLISIS DE DATOS

	P3	
	<i>“¿Estamos listos? El P2 le va a decir al P4 algo sobre la tarjeta, sin decirle qué es.”</i>	Indicación verbal para la participación
P4	<i>“Es una fruta”</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>“¡Bien!, Ahora el P4 le va a decir al P1”</i>	Indicación verbal para la participación
P3	<i>“Animal”</i>	Respuesta pertinente. No respeta turnos
Lic	<i>“P3 es el turno del P4”</i>	Indicación verbal
P4	<i>“Es un animal que salta”</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>“¡Muy bien! Ahora el P1 le va a decir al P3, algo sobre lo que tiene en la tarjeta”</i>	Indicación verbal para la participación
P1	Mira la tarjeta pero no responde	Evade la indicación
Fo	<i>“Algo sobre la tarjeta, ¿es un animal, una fruta, un objeto?”</i>	Estrategia de guía para la participación
P1	<i>“Una cosa”</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>“Cosa sí, para qué sirve”</i>	Estrategia de guía para la participación
P1	Queda en silencio mirando a Fo	Evade la pregunta
Fo	<i>“P1 ¿Sirve para comer, para ponerse?”</i>	Estrategia de guía para la participación
P1	<i>“Vestir”</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>“Muy bien es para vestirse”</i>	Expresión verbal de admiración.
P4	<i>“Se usa en la cabeza”</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>“P4 ¿De qué color es?”</i>	Pregunta informativa
P4	<i>“Marrón”</i>	Respuesta pertinente
Obs	El P3 se encuentra nuevamente inquieto, la Lic lo vuelve a asistir.	Asistencia corporal
Lic	<i>“P3 en tu vincha hay algo que nos podemos poner, en la cabeza y es marrón”</i>	Pregunta informativa
P3	<i>“Mmm no sé, me quiero a ir”</i>	Evade la pregunta Expresión verbal de sentimiento Agramatical
Lic	<i>“Ya falta poquito, ¿le querés decir al P2 algo? Sobre lo que tiene en la tarjeta”</i>	Indicación verbal para la participación
P3	Ríe a carcajadas	Expresión verbal
	<i>“Tiene alas de colores”</i>	Respuesta pertinente
P2	<i>“Una mariposa”</i>	Respuesta pertinente
Lic	Dibuja sobre círculos de papel caras sonrientes para entregarles a los niños.	Uso del recurso
	<i>“Muy bien, te ganaste una cara sonriente. ¿Quién se va a ganar la próxima?”</i>	Uso de recurso Pregunta informativa
Fo	<i>“ P2 decile al P4 otra cosa sobre lo que tiene en la vincha”</i>	Indicación verbal para la participación
P2	<i>“La comen los monos y es amarilla”</i>	Respuesta pertinente
P4	<i>“Una banana”</i>	Respuesta pertinente
Lic	<i>“¡Muy bien! Una carita sonriente</i>	Uso de recurso

ANÁLISIS DE DATOS

		<i>para vos</i>	
Fo		<i>"El P4 va a ayudar al P1 para que adivine que tiene en su tarjeta"</i>	Indicación verbal para la participación
P4		<i>"Es un animal que come zanahorias"</i>	Respuesta pertinente
P1		Se encuentra mirando la pared	Indicador de desconexión
Fo		<i>"P1, cerebro en el grupo, el amigo te está diciendo que es un animal, qué salta y come zanahorias"</i>	Uso de recurso para la participación Indicación verbal para la participación
P1		<i>"¿Un conejo?"</i>	Pregunta informativa
Fo		<i>"¿P3, es un conejo lo que tiene el P1?"</i>	Pregunta informativa
P3		<i>"Sí, sonrisa para vos"</i>	Respuesta pertinente
Lic		<i>"¡Muy bien!, Cara con sonrisa para el P1, ahora ayudemos al P3 a que adivine qué tiene en su tarjeta"</i>	Indicación verbal para la participación
P2		<i>"Me lo pongo y me lo saco"</i>	Respuesta pertinente
		Hace el gesto de poner y sacar el sombrero de la cabeza	Uso de gesto icónico
P3		<i>"Uno sombrero"</i>	Respuesta pertinente. Agramatical
Fo		<i>"¡Muy bien!"</i>	Expresión verbal de admiración.
P3		Agarra la tarjeta y ríe a carcajadas	Expresión verbal acorde al sentimiento
Lic		<i>"¿Qué te ganaste?"</i>	Pregunta informativa
P3		<i>"Cara con sonrisa"</i>	Respuesta pertinente
Lic		<i>"Cara feliz para vos. Muy bien nos paramos y en fila nos vamos con papá y mamá"</i>	Indicación verbal para la finalización del taller.

El taller, en el día de la fecha, no comienza de forma organizada, ya que uno de los pacientes llega desregulado. Las profesionales asisten al P3 para que pueda expresar frente al grupo lo que le sucede y en forma conjunta encontrar la solución. Además los profesionales guían a los demás pacientes para que empaticen y usen estrategias que hagan sentir mejor a su compañero. Se observa que algunos tienen más estrategias que otros, pero igualmente todos usan expresiones verbales y corporales.

Luego los profesionales utilizan lo sucedido para que los niños cuenten sobre una "palabra mágica" que los hace feliz. Siguiendo a eso la Licenciada consulta si hay novedades. El P3 sigue desregulado y con conductas disruptivas, hasta que a través del llanto demuestra su malestar. Una vez asistido, se conversa sobre cómo se manifiestan los demás cuando están enojados, fomentando así la expresión espontánea de sentimientos.

La licenciada cree necesario apartar un tiempo al P3 y luego lo asiste corporalmente para que vuelva a la ronda. La actividad se basa en adivinanzas,

los niños además de conocer la imagen en juego, deben usar la capacidad de asociar conceptos aprendidos y dar pistas acordes, lo cual fue logrado a través de vocabulario y relaciones simples.

REFERENCIAS DE ANÁLISIS SESIÓN N° 5

P1: PACIENTE 1

P2: PACIENTE2

P3: PACIENTE 3

Lic: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Fo: FONOAUDIÓLOGA

Ob: OBSERVADOR NO PARTICIPANTE

5	Lic	Ob	La Fo hace ingresar a los pacientes y los reacomoda en ronda, en su determinado cuadrado de goma eva.	Comienzo del taller
	Fo	Fo	"Voy a ir a buscar al P3 que está escondido, ¿me esperan?"	Indicación verbal
	P1	Gr	"Si"	Respuesta pertinente grupal
	P2	Ob	Los niños esperan sentados a los profesionales y al compañero	
	P3	Fo	"Llegó P3"	Indicación verbal
	P4	P3	Mira a sus compañeros y no los saluda	Acción no pertinente
	Ob	Lic	"¿Qué hacemos cuando entramos a un lugar?" <i>Dirigiéndose al grupo</i>	Estrategia verbal para la participación
		Gr	Miran a la Lic.	Atención grupal
		Lic	"Cuando yo entro a un lugar digo hola"	Estrategia verbal para la participación
		P2	"Digo hola"	Indicación verbal
		Lic	"Claro, entonces P3, ¿qué hacemos cuando entramos a un lugar?"	Pregunta interpretativa
		P3	Mira a la Lic	Atención conjunta
			Ríe a carcajadas	Manifestación de sentimiento
		Lic	Espera al p3	Tiempo de espera
		P3	"Hola"	Expresión verbal de convivencia
			Mira a sus compañeros y saluda con la mano	Atención conjunta
		P2	"Hola"	Expresión verbal de convivencia
	P4	"Hola"	Expresión verbal de convivencia	
	P1	Saluda con la mano	Uso de gesto simbólico	
	Fo	"¿Tenemos alguna novedad?"	Pregunta interpretativa	

ANÁLISIS DE DATOS

	<i>P3 a tu cuadrado por favor. ¡Novedades! ¿Alguien quiere contar algo?</i>	
	Mira a cada uno de los niños	Atención conjunta
P2	Se encuentra mirando hacia adelante y balanceando sus brazos	Sin atención conjunta Uso de movimiento para regularse
P1	Mira a la Fo	Atención conjunta
P3	Mira su pie	Sin atención conjunta
P4	Mira a la Fo	Atención conjunta
Fo	<i>“¿P2 alguna novedad?”</i>	Pregunta interpretativa
P2	Mira a la fo	Atención conjunta
	<i>“B está enferma”</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>“¿B es una compañera del colegio?”</i>	Pregunta interpretativa
P2	<i>“No. Es un amigo”</i>	Respuesta pertinente
Lic	Asiste al P3 que no logra poner el cuerpo en el grupo. Lo contiene con sus piernas para que el niño se quede sentado y preste atención	Asistencia corporal y estrategia verbal para la participación
P3	No muestra resistencia a la asistencia brindada.	Acepta la asistencia
Fo	<i>“P1 ¿Alguna novedad?”</i>	Pregunta interpretativa
P1	<i>“En el colegio con amigos”</i>	Respuesta sin contenido
Fo	<i>“¿Qué paso con el colegio?”</i>	Estrategia verbal de asistencia
P1	<i>“Jugué con los juguetes”</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>“¡Qué bueno! ¿P4, algo para contar?”</i>	Pregunta interpretativa
P4	<i>“Un amigo, N”</i>	Respuesta sin contenido
Fo	<i>“¿Qué paso con N?”</i>	Estrategia verbal de asistencia
P4	<i>“Me ayudó a hacer la tarea”</i>	Respuesta pertinente
Lic	<i>“N es tu acompañante, no tu amigo”</i>	Estrategia verbal de asistencia
P4	<i>“Mi acompañante”</i>	Respuesta pertinente
Lic	<i>“Hoy hablé con N, dijo que estás haciendo muchas tareas y muy bien”</i>	Expresión verbal
P4	Aplauda	Uso de gesto simbólico
Fo	<i>“P3 ¿Cómo te fue en el colegio?”</i>	Pregunta interpretativa
P3	Miraba su pie	Sin atención
	Mira a la fo	Atención conjunta
	<i>“Bien”</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>“¿Qué tenés para contarnos del colegio?”</i>	Pregunta verbal de asistencia
Lic	Asisten corporalmente al paciente para que logre mantener su atención	Asistencia corporal y estrategia para la participación
P3	No responde a la pregunta de la Fo	Evade la pregunta
Fo	<i>“Vos venís de Miramar, contanos en qué viniste de Miramar”</i>	Estrategia verbal de participación

ANÁLISIS DE DATOS

P3	Se encuentra mirando hacia abajo	Sin atención visual
	<i>"A la escuela voy"</i>	Respuesta pertinente
Lic	<i>"A la escuela de Miramar"</i>	Expresión verbal de asistencia
Fo	<i>"¿Y en qué viniste de Miramar hasta acá?"</i>	Pregunta interpretativa
P3	Mira hacia abajo	Sin atención visual
	Queda en silencio	
Fo	<i>"¿Viniste en tren?"</i>	Pregunta interpretativa
P3	<i>"No"</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>"¿Viniste en auto?"</i>	Pregunta interpretativa
P3	<i>"Sí, con mamá y papá"</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>"Muy bien, bueno"</i>	Expresión verbal
Lic	<i>"P3 no tenés el cuerpo en el grupo, vos venís hace mucho al grupo, ¿cómo se pone cuerpo en el grupo? Me siento como un indio y miro para adelante"</i>	Uso de estrategia grupal
P3	Se reincorpora	Respuesta corporal pertinente
Fo	<i>"Miren mis manos, acá tengo algo, es muy chiquitito, a ver quién adivina, tiene dibujos, tiene letras y se puede leer"</i>	Indicación verbal
P2	<i>"Letras de animales"</i>	Respuesta no pertinente
P4	Se encuentra mirando hacia el suelo	Sin atención
P1	Mira al profesional	Atención conjunta
Fo	<i>"No. P4 prestá atención. "Tiene dibujos, letras, páginas, se puede leer y le gusta mucho al P2".</i>	Pedido de atención Indicación verbal
P4	Mira a la Fo.	Atención conjunta
Fo	Toma del brazo al P3 que se había salido de su cuadrado y estaba de espalda al grupo.	Asistencia corporal para la participación
P2	<i>"Animales"</i>	Respuesta no pertinente
Fo	<i>"Piensen qué tengo entre mis dos manos... ¿es una casa?"</i>	Indicación verbal y estrategia de participación
P2	<i>"No"</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>"¿Es un lápiz?"</i>	Pregunta de asistencia verbal
P2	<i>"No"</i>	Respuesta pertinente
P3	<i>"Un libro"</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>"Muy bien P3, choque los 5. Es un cuento, pero ¿cómo es?"</i>	Pregunta interpretativa
P2	<i>"Estoy feliz"</i> Lee el título del libro.	Expresión verbal
Fo	<i>"¿Es muy grande o es muy chiquitito?"</i>	Pregunta interpretativa
P3	<i>"Me quiero ir. Quiero irme a casa"</i> dirigiéndose a la Fo	Atención conjunta Expresión verbal de sentimiento
Fo	<i>"Vamos a leer ahora"</i> Dirigiéndose al P3	Expresión verbal de asistencia
	<i>"Les voy a contar el cuento."</i>	Continúa la actividad

ANÁLISIS DE DATOS

		<i>Miren el cangurito dice estoy feliz cuando estoy con mi mamá, y este koala dice estoy feliz cuando me dan un abrazo"</i>	
	P1	"Yo también"	Expresión verbal de sentimiento
	P4	"Yo, yo"	Expresión verbal de sentimiento
		Ríe a carcajadas	Manifestación de sentimiento
	P3	Se acerca con todo su cuerpo al libro	Acción corporal no pertinente
	Fo	Aleja corporalmente al P3	Asistencia corporal
		Acerca el librito a cada uno de los pacientes	Acción corporal
		<i>"Está el cangurito mamá con su hijito canguro. Lo tiene en su bolsita"</i>	Continúa la actividad
	P2	Le da un beso a la página del libro.	Acción corporal
	Fo	<i>"Este canguro dice que está feliz cuando le dan un beso y un abrazo"</i>	Continúa la actividad
	P2	"Abrazo"	Expresión verbal
		Abraza a la Fo	Acción corporal pertinente
	Fo	"Es muy lindo tu abrazo. Ahora te toca leer P2 la siguiente página"	Continúa la actividad
	P4	Está sentado en cuatro patas	Acción corporal no pertinente
	P1	Se encuentra de rodillas balanceándose	Uso de movimiento para regularse
	P3	Mira al P2 mientras lee	Atención diferida
	P2	Lee. <i>"Estoy feliz cuando es hora de jugar"</i>	Continúa la actividad
	Fo	<i>"El perrito..." interrumpe "P4 si no va a prestar atención, se sienta allá. El perrito dice estoy feliz cuando voy a jugar"</i>	Indicación verbal
	P4	Vuelve a su lugar	Respuesta corporal pertinente
	Fo	<i>"P4 vas a leer acá"</i> señala la pagina	Indicación verbal Uso de gesto deíctico
	P4	Se acerca al libro pero no logra leer	Acción corporal
	Fo	<i>"Te va a ayudar el P2"</i>	Indicación verbal
	P2	<i>"Estoy feliz cuando papá dice te quiero"</i>	Acción verbal pertinente
	Gr up o	"aaahh"	Expresión verbal de empatía
	Fo	<i>"¿P2 qué animalito es este?"</i>	Pregunta interpretativa
	P2	<i>"El papá león"</i>	Respuesta pertinente
	P3	Se encuentra acostado en su cuadrado.	Acción no pertinente
	Lic	Asiste corporalmente al p3 para que vuelva a reincorporarse	Asistencia corporal
	P3	Se sienta.	Acción pertinente
	Lic	<i>"¿Quién quiere leer la próxima?"</i>	Pregunta inferencial

ANÁLISIS DE DATOS

	P2	"Yo"	Participación activa
	P4	Se encuentra moviendo sus manos	Uso de movimiento para regularse
	P1	Mira hacia abajo	Acción evasiva
	Lic	"Va a leer el P3"	Indicación verbal
		Acerca el libro al niño	Acción corporal
	P3	Mira el libro sin poder leerlo	Acción pertinente
	Lic	"Estoy feliz cuando hago sonreír a..."	Asistencia verbal
	P3	"Mamá"	Respuesta pertinente
	Lic	"Qué lindo"	Expresión verbal de sentimiento
	Fo	"¿Qué animalito es?"	Pregunta interpretativa
	P2	"La foca"	Respuesta pertinente
	Fo	"¿Vos cuándo estas feliz P2?"	Pregunta inferencial
	P2	"Estar con mamá"	Respuesta pertinente. Agramatical
	P4	Se encuentra dado vuelta	Acción no pertinente
	P2	"Abrazar a todo el mundo"	Expresión verbal de sentimiento
		Abre sus brazos	Uso de gesto simbólico
	Fo	"Vamos a abrazarnos"	Indicación verbal
	P2	Abraza a Fo	Acción pertinente
		Se acerca al P1 de forma brusca	Acción corporal
	P1	Se aleja	Acción corporal de rechazo
	Lic	"Despacito porque le dio miedo, te acercaste muy fuerte"	Indicación verbal
	P2	Se acerca al P4 para besarlo	Acción corporal no pertinente
	P4	Se aleja	Acción corporal de rechazo
	P2	lo intenta nuevamente	Acción corporal no pertinente
	P4	Lo aleja con los brazos	Acción corporal de rechazo
	P2	Mira a la Lic.	Atención diferida
		"Hey"	Expresión verbal
		Señala a P4	Uso de gesto deíctico
	Lic	"No quiere"	Indicación verbal
	P2	Se acerca al P3	Acción corporal no pertinente
	P3	Se acuesta y busca alcanzar un juguete	Acción corporal de rechazo
	P2	Le da un beso al P3	Acción no pertinente
	Lic	"Pregúntale al P1 si quiere un beso"	Asistencia verbal
	P2	"P1 ¿querés un beso?"	Pregunta inferencial
	P1	"Si"	Respuesta positiva
		Aplauda	Uso de gesto simbólico
	Fo	"P1 ¿A vos qué te hace feliz?"	Pregunta inferencial
	P1	Esboza una sonrisa pero no responde.	Respuesta corporal pertinente a la emoción
	Fo	"¿Qué te pone feliz? ¿Qué te hace estar feliz?"	Pregunta inferencial con asistencia verbal
	P1	"Mamá"	Respuesta pertinente
	Fo	"¿Estar con mamá?"	Pregunta inferencial con asistencia verbal
	P1	Asiente con la cabeza y sonríe	Respuesta corporal Uso de gesto simbólico
	Fo	"¿A vos P4?"	Pregunta inferencial

ANÁLISIS DE DATOS

	P4	<i>"Me pone feliz abrazar"</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>"P3 ¿Qué te pone feliz?"</i>	Pregunta inferencial
	P3	<i>"Me pone feliz la computadora"</i>	Respuesta pertinente
		Se encuentra mirando hacia abajo	Evasión de contacto visual
	Lic	<i>"A ver tu cara feliz"</i>	Indicación verbal
	P3	Esboza una sonrisa mirando hacia abajo	Expresión facial pertinente Evasión de contacto visual
	Lic	<i>"A ver tu cara feliz P4"</i>	Indicación verbal
		Le muestra el libro que en su portada tiene un espejo	Acción corporal
	P4	Sonríe frente al espejo	Expresión facial pertinente
	Lic	<i>"Cara feliz P2"</i>	Indicación verbal
	P2	Sonríe y se acerca al libro	Expresión facial pertinente
	Lic	<i>"Cara feliz P1"</i>	Indicación verbal
	P1	Sonríe al espejo	Expresión facial pertinente
	Lic	<i>"Vamos a leer qué pone al mono feliz"</i>	Indicación verbal
	P3	Se acerca al espejo del libro	Acción corporal
	ob	Los niños se acercan a la Lic	Acción corporal grupal
	Lic	Comienza a leer el libro.	Continúa con la actividad
		Señala al P1	Uso de gesto deíctico
		<i>"Mi nombre es..."</i>	Indicación verbal
	P1	<i>"P1"</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>"Y mi sonrisa es..."</i>	Indicación verbal
		Le acerca el espejo	Acción corporal
	P1	Sonríe al espejo	Expresión facial pertinente
	Lic	Acerca el libro a P3	Acción corporal
		<i>"Mi nombre es..."</i>	Indicación verbal
	P3	Sonríe al espejo	Expresión verbal pertinente
	Lic	Señala al P3 y retira el espejo	Uso de gesto deíctico
		<i>"Mi nombre es..."</i>	Indicación verbal
	P3	<i>"P3"</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>" Y mi sonrisa es"</i>	Indicación verbal
		Acerca el espejo al P3	Acción corporal
	P3	Sonríe al espejo	Expresión facial pertinente
	Lic	Señala al P4	Uso de gesto deíctico
		<i>"Mi nombre es..."</i>	Indicación verbal
	P4	<i>"P4"</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>"Y mi sonrisa es..."</i>	Indicación verbal
	P4	Sonríe al espejo	Expresión facial acorde
	Lic	Señala al P2	Uso de gesto deíctico
		<i>"Mi nombre es ..."</i>	Indicación verbal
	P2	<i>"P2"</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>"Y mi sonrisa es..."</i>	Indicación verbal
	P2	Sonríe al espejo.	Expresión facial pertinente
	Lic	Continua leyendo el libro	Continúa la actividad
		<i>"P1 a ver tu cara de enojado"</i>	Indicación verbal
		Acerca el espejo del mismo libro	Acción corporal
	P1	Esboza cara de enojado frente al espejo	Expresión facial pertinente
	Lic	<i>"P3 a ver tu cara de súper enojado"</i>	Indicación verbal

ANÁLISIS DE DATOS

	P3	Esboza cara de enojo y gruñe frente al espejo	Expresión facial pertinente Expresión verbal pertinente
	Lic	<i>"P4 a ver tu cara de enojado"</i>	Indicación verbal
	P4	Esboza cara de enojado frente al espejo	Expresión facial pertinente
	Lic	<i>"P2 enojado enojado enojado"</i>	Indicación verbal
	P2	No logra poner cara de enojado	Expresión facial no lograda
	Lic	<i>"¡Qué caras de enojados!"</i>	Expresión verbal
	P4	Se acerca a la Lic y le vuelve a mostrar su cara de enojo.	Expresión facial pertinente
	Lic	Continúa leyendo el libro	Continúa la actividad
		Hace cosquillas al P3	Acción corporal
	P3	Ríe y le hace cosquillas a la Lic	Respuesta positiva al contacto corporal
	Lic	Hace cosquillas al P4	Acción corporal
	P4	Le hace cosquillas al p2	Acción corporal
	P1	Gatea alrededor de la Lic para acercarse a los juguetes	Acción no pertinente
	P2 y p4	Juegan entre ellos a hacerse cosquillas	Acción corporal
	Lic	Los vuelve a convocar para sentarse	indicación verbal
	P2	Vuelve a su lugar	Acción corporal pertinente
	P4	Vuelve a su lugar	Acción corporal pertinente
	P1	Sigue deambulando	Evade la indicación
	P3	<i>"¿Dónde está P2?"</i>	Pregunta interpretativa
	Lic	<i>"Se fue, decile que vuelva porque no vamos a poder terminar el cuento"</i>	Asistencia verbal
	P3	Esboza cara de enojo y gruñe al P2	Expresión facial acorde al sentimiento Expresión verbal acorde al sentimiento
	Lic	<i>"¿P3 estás enojado con P2?"</i>	Pregunta inferencial
	P3	Mira hacia otro lado	Evade pregunta
	Lic	<i>"¿Por qué te enojaste P3?"</i>	Pregunta inferencial
	P3	<i>"Retar a mí"</i>	Respuesta acorde al sentimiento
	Lic	<i>"¿Porque lo retamos?"</i>	Pregunta inferencial
	P3	<i>"Sí"</i>	Respuesta pertinente
	Lic	<i>"Bueno decile, quédate acá P2"</i>	Indicación verbal
	P3	<i>"Quédate acá"</i>	Indicación verbal
	P2	Se sienta	Acción corporal
	P4	Convoca con el brazo a P1	Uso de gesto deíctico
	P1	Vuelve a su lugar	Acción corporal
	Lic	Continúa leyendo <i>"Cuando me hacen cosquillas me río así"</i>	Continúa la actividad
		<i>"P3 a ver cómo te reís"</i>	Indicación verbal
		Acerca el espejo al p3	Acción corporal
	P3	Levanta sus comisuras con los dedos	Producción facial acorde al pedido con estrategia manual
	Lic	Le hace cosquillas	Acción corporal
	P3	Ríe a carcajadas frente al espejo	Expresión verbal acorde al sentimiento
	Lic	<i>"A ver P4 cómo te reís cuando te hacen cosquillas"</i>	Indicación verbal
	P4	Ríe a carcajadas frente al	Expresión verbal acorde al sentimiento

ANÁLISIS DE DATOS

		espejo	
	Lic	"A ver cómo se ríe P1 con las cosquillas"	Indicación verbal
	P1	Ríe a carcajadas frente al espejo	Expresión verbal acorde al sentimiento
	Lic	"A ver la risa de P2 con cosquillas"	Indicación verbal
	P2	Sonríe al espejo	Expresión verbal acorde al sentimiento
	Lic	Continúa leyendo "vamos todos a bailar sobre globos de colores y de pronto..."	Continúa la actividad
		Cierra el libro fuerte	Acción corporal
		"¿Qué pasó?"	Pregunta interpretativa
	P4	Grita y mueve su cuerpo	Acción corporal no pertinente
	P2	Quería agarrar con su mano un juguete	Acción corporal no pertinente
	Fo	Pide que deje el juguete y escuche el cuento	Indicación verbal
	P3	"Explotó"	Expresión verbal pertinente
	Lic	"Explotó el globo y el mono grita muy fuerte porque se asustó. Cuando grito muy fuerte mi boca se abre así de grande"	Continúa la actividad
		Abre su boca	Acción corporal
	P1	Puso sus manos en la cabeza y cara de asombro	Acción corporal acorde al sentimiento Expresión facial acorde al sentimiento
	Lic	"P3 a ver tu boca grande"	Indicación verbal
	P3	Abre la boca frente al espejo	Acción corporal
	Lic	Dirige la mirada al P4	Uso de contacto visual
	P4	Abre su boca frente al espejo	Acción corporal
	Lic	Dirige la mirada al P2	Uso de contacto visual
	P2	Abre su boca y grita frente al espejo	Acción corporal
	Lic	Se dirige al p1	Uso de contacto visual
	P1	Abre su boca y grita frente al espejo	Acción corporal
	Ob	Todos comienzan a gritar	
	Lic	"Era sin grito. Solo había que abrir la boca"	Indicación verbal
		Continúa leyendo	Continúa la actividad
		"A ver P3 pone cara de animal"	Indicación verbal
	P3	Esboza cara de conejo frente al espejo	Expresión facial acorde
	Lic	"¿P3 qué animal es?"	Pregunta interpretativa
	P3	Continúa mirándose en el espejo	Evade pregunta Permanece en su interés
	Lic	"¿Es un pez?"	Pregunta interpretativa
	P3	"No"	Respuesta pertinente
	Lic	"¿Es un conejo?"	Pregunta interpretativa
	P3	"Si"	Respuesta pertinente
	Lic	"A ver P4 tu cara de conejo"	Indicación verbal
	P4	Esboza cara de conejo frente al espejo	Expresión facial acorde
	Lic	"A ver P2 tu cara de conejo"	Indicación verbal

ANÁLISIS DE DATOS

	P2	Se mira al espejo y emite "muuu"	Expresión verbal no acorde
	Lic	"¿Eso es cara de conejo o de vaca?"	Pregunta interpretativa
	P2	No responde	Evade la pregunta
	Lic	"Apagamos las luces que llegó la torta. Vamos todos a cantar, qué los cumplas feliz..."	Indicación verbal
	P1	Canta	Acción verbal pertinente
	P2	Canta	Acción verbal pertinente
	P3	Canta	Acción verbal pertinente
	P4	Canta	Acción verbal pertinente
	Lic	"P1 soplá la vela"	Indicación verbal
		Acerca el libro	Acción corporal
	P1	Sopla la vela	Acción corporal acorde
	Lic	"P2 soplá la vela"	Indicación verbal
	P2	Sopla la vela	Acción corporal acorde
	Lic	"P3 soplá la vela"	Indicación verbal
	P3	Se encontraba disperso	Acción corporal acorde
	Fo	"P3 vamos a acercarnos para soplar la vela del cumple"	Indicación verbal
		Ayuda corporalmente al P3	Asistencia corporal
	P3	Sopla la vela	Acción corporal acorde
	Lic	"P4 a soplar la última velita"	Indicación verbal
	P4	Sopla la vela	Acción corporal acorde
	Fo	Reúne al grupo en ronda nuevamente	
		"Ahora nos vamos a dibujar en esta hoja con cara de feliz"	Recurso verbal para convocar al grupo
	P3	Se encuentra fuera de su lugar	Demuestra desinterés
	Lic	Ayuda corporalmente al P3	Asistencia corporal
	Fo	"¿Qué estas dibujando P2?"	Pregunta interpretativa
	P2	"Un elefante"	Respuesta pertinente. No acorde a pedido
	Fo	"No, ¿yo dije dibujar un elefante o tu cara de feliz?"	Pregunta interpretativa
	P2	"Cara de feliz"	Respuesta pertinente
	Fo	"Entonces no me escuchaste"	Afirmación
		Retira la hoja	Acción corporal
		"Andá a pedirle a Lic otra hoja y contale por qué dibujaste un elefante"	Indicación verbal
	P2	"No, pero no" grita	Expresión de malestar
		Comienza a llorar	Expresión acorde al sentimiento
	Fo	"No había que dibujar un elefante, anda a hablar con Lic"	Indicación verbal
	Lic	"Veni P2, gritando desde ahí no"	Indicación verbal
	P2	Seca su cara	Acción corporal
	Se acerca a la Lic	Acción corporal	
Lic	"¿Qué tenías que dibujar?"	Pregunta interpretativa	
P2	"Una cara feliz"	Respuesta pertinente	
Lic	"¿Y por qué dibujaste un"	Pregunta interpretativa	

		<i>elefante?"</i>	
	P2	<i>"No sé"</i>	Respuesta indecisa
		Detiene su mirada por varios segundos	Indicador de desconexión
	Lic	<i>"Decime, me equivoqué"</i>	Asistencia verbal
	P2	<i>"Me equivoqué"</i>	Respuesta pertinente asistida
	Lic	<i>"Listo, lo arreglamos, tomá la goma, borrá el elefante y dibujá tu cara feliz"</i>	Indicación verbal
	P2	Vuelve a su lugar	Acción corporal
	Ob	Los niños entregan los dibujos y se van ordenados a encontrar a sus padres	Fin de la sesión

El taller se inicia a través de la estrategia espacial de organización grupal.

El uso de gestos simbólicos de tipo social, como el saludo, suele no aparecer en niños con estas condiciones, por lo cual las profesionales remarcan la importancia de llegar a un lugar y saludar. A veces es logrado el objetivo rápidamente y en casos como el P3, es necesario reforzar el pedido.

Como se puede observar, el comentar sobre las novedades se reitera en los talleres, para que los niños compartan sus noticias cotidianas. Normalmente los profesionales guían y asisten sus expresiones verbales para poder organizar su discurso, con distintas preguntas o indicaciones de ayuda, cabe aclarar que ellos se encuentran en relación constante con la familia y con otros terapeutas que atienden a cada uno de los niños.

La utilización de estrategias como "cuerpo en el grupo" o "cerebro en el grupo", también se reiteran, ya que los niños lo identifican para prestar atención a lo que está sucediendo en ese momento.

El P3 se encuentra desregulado y expresa su malestar. Los profesionales lo asisten para que pueda continuar. La actividad planeada, se divide en dos, primeramente se comienza leyendo un cuento que se trata sobre qué hace feliz al personaje. Hay varios pacientes que demuestran a través de lo físico, estar desatentos. La actividad requiere de bastante atención y comprensión auditiva. Las profesionales, observando la desatención, piden a los pacientes que lean distintos fragmentos del cuento, para captar su atención y así lograr que interpreten el texto. El P2, en una oportunidad se acerca bruscamente a abrazar al P1, el cual lo rechazó. El acercamiento no es el adecuado, entonces las profesionales asisten al P2 para que comprenda por qué es rechazado y qué tipo de acercamiento debe de usar.

La actividad continúa con una serie de lecturas a cargo de la Lic., la cual forma la ronda para que los niños comprendan uno por uno qué hay que interpretar, poniendo en juego muchas expresiones faciales y demostraciones de sentimientos, así como imitaciones y sobre todo la espera y respeto de turnos.

La segunda parte del taller se basa en que dibujen lo que los hace feliz, pudiendo plasmarlo y demostrando el desarrollo de su madurez emocional.

REFERENCIAS DE ANÁLISIS SESIÓN N° 6

P1: PACIENTE 1

P2: PACIENTE2

P3: PACIENTE 3

Lic: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Fo: FONOAUDIÓLOGA

R: PROFESORA DE ARTES PLÁSTICAS

Ob: OBSERVADOR NO PARTICIPANTE

6	P1 P2 P3 P4 Lic Fo Ob R	Ob	Los profesionales sientan a todos los niños en sus respectivos cuadrados de goma, formando la ronda. La actividad propuesta es de índole artística, los profesionales les presentan a los niños una profesora de arte (R)	
		R	Se presenta, pregunta a cada niño su nombre y le da una remera a cada uno "remera de pintor".	
		P4	"Fo ¿Puedes oler mi pie?"	Pregunta no pertinente
		Fo	"No"	Respuesta pertinente
		Ob	Los profesionales asisten al P4 y P1 para ponerse sus remeras de pintor.	Asistencia corporal
		P3	Se pone la remera	Acción corporal
		P2	Se pone la remera	Acción corporal
		R	"¿Saben lo que hacen los pintores? Eligen un color para pintar cómo se sienten. ¿Ustedes cómo se sienten hoy?"	Indicación informativa Pregunta inferencial
		P1	"Bien"	Respuesta pertinente
		P2	"Bien"	Respuesta pertinente
		P3	"Bien"	Respuesta pertinente
		P4	"Bien"	Respuesta pertinente

ANÁLISIS DE DATOS

R	"P1 ¿Cómo te sentís hoy?"	Pregunta inferencial
P1	"Bien"	Respuesta pertinente
	Esboza una sonrisa	Expresión facial acorde al sentimiento
R	"¿Qué color te gustaría elegir para mostrar que estás contento?"	Pregunta inferencial
P1	"Naranja"	Respuesta pertinente
R	"Bien, ¿Vos P2 cómo estás hoy?"	Pregunta inferencial
P2	"Bien"	Respuesta pertinente
Lic	"¿Cómo te sentís, contento, feliz, triste?"	Pregunta inferencial
P2	"Contento y tengo 9 años"	Respuesta pertinente, no acorde a la pregunta
R	"¿Y qué color te gustaría elegir para mostrar que estás contento?"	Pregunta inferencial
P2	"Naranja"	Respuesta pertinente
R	"Bueno, ¿vos P3, cómo te sentís?"	Pregunta inferencial
P3	Se encuentra mirando hacia abajo	Demuestra desatención
	"¿Qué?". Mira a R	Atención conjunta
R	"¿Cómo te sentís, contento, feliz, triste?"	Pregunta inferencial
P3	"Feliz"	Respuesta pertinente
R	¿Y qué color vas a usar?	Pregunta inferencial
P3	"Rojo, ¡me encanta!"	Respuesta pertinente
R	"Vos P4 ¿Cómo te sentís?"	Pregunta inferencial
P4	No establece contacto visual con R	Demuestra desatención
	"Bien"	Respuesta acorde sin contacto visual
R	"¿Y qué color vas a elegir?"	Pregunta inferencial
P4	"Arco iris"	Respuesta pertinente
R	"¿Arco iris, multicolor?"	Pregunta interpretativa
P4	"Si"	Respuesta pertinente
	Asienta con la cabeza	Uso de gesto simbólico
R	"Ahora cada uno piensa cómo va a pintar su cara de felicidad. ¿Cómo son sus caras felices?"	indicación informativa Pregunta interpretativa
P1	Sonríe	Respuesta facial acorde al pedido
P2	Sonríe	Respuesta facial acorde al pedido
P3	Sonríe	Respuesta facial acorde al pedido
P4	Sonríe	Respuesta facial acorde al pedido
R	"¿Y sus manos de felicidad?"	Pregunta interpretativa
P1	Levanta sus manos y las agita	Respuesta corporal acorde al pedido
P2	Levanta sus manos y las agita	Respuesta corporal acorde al pedido
P3	Levanta sus manos y las agita	Respuesta corporal acorde al pedido
P4	Levanta sus manos y las agita	Respuesta corporal acorde al pedido
Fo	"P2, ¿cómo está tu cuerpo, cuando está feliz?"	Pregunta inferencial
P2	"Duro"	Respuesta pertinente
	Pone su cuerpo rígido	Expresión corporal acorde al sentimiento
Fo	"¿Duro? A ver tu cuerpo feliz"	Pregunta inferencial

ANÁLISIS DE DATOS

	P3"	
P3	Levanta sus brazos y los agita	Expresión corporal acorde al sentimiento
R	<i>"Ahora vamos a dibujar los cuerpos felices, cada uno en una hoja de estas grandotas"</i>	Indicación informativa
	Reparte una hoja para cada uno.	Acción corporal
P4	Se acerca para agarrar la hoja con anticipación	Expresión corporal no pertinente
Fo	<i>"Espero, ya te la van a dar. El artista que no se comporta como un artista se va a ir afuera a aburrirse"</i>	Uso de recurso para la espera y la conducta de los niños
Ob	Explica a los niños que van a poner el cuerpo arriba de la hoja. Luego le indica uno por uno. Los profesionales asisten a los niños y le recuerdan que tienen que poner su cuerpo feliz en la hoja. Dibujan con tiza cada una de las líneas del cuerpo de los pacientes.	
P3	Comienza a deambular.	Demuestra ansiedad y desatención
Lic	Le llama la atención y le pide que vuelva a su papel.	Uso de recurso
	Hace sentar a un costado a todos los pacientes	Asistencia verbal de organización grupal
Ob	Les reparte el color elegido por cada uno y les entrega un pincel.	
P1	Mancha sus manos con pinturas y se encuentra muy sorprendido.	Expresión corporal y facial
Fo	<i>"¿Qué pasó?"</i>	Pregunta interpretativa
P1	Mira a Fo	Atención conjunta
R	Lo asiste con un trapo	Acción corporal
Fo	El profesional le advierte que no pasa nada	Recurso de anticipación
P1	El niño continúa con su actividad.	Continúa su actividad
P3	<i>"Me manché"</i>	Expresión verbal
Fo	<i>"No pasa nada, si necesitas ir al baño te acompaño"</i>	Recurso de anticipación
P4	<i>"¿Puedo mancharme?"</i>	Pregunta interpretativa
	Comienza a pasar el pincel por su ropa	Acción corporal no pertinente
Lic	<i>"Pero a propósito no"</i>	Recurso verbal de manejo de conducta
Ob	La Fo pasa por cada hoja para sacarle una foto a cada paciente. Todos están de acuerdo y posan para la foto.	
P1	Se encuentra pintando por fuera de su hoja	Acción corporal
Lic	<i>"Pintá adentro"</i> Le acerca su	Asistencia verbal y corporal

ANÁLISIS DE DATOS

		pincel para enseñarle la forma de hacerlo	
P1		No comprende la consigna y vuelve a pintar afuera.	No hay comprensión de la consigna
Lic		Vuelve a asistirlo mostrándole nuevamente la forma correcta hasta lograr que le niño comprenda.	Asistencia verbal y corporal
	P2	<i>“P2 ¿estás triste hoy?”</i>	Pregunta inferencial
P2		<i>“No”</i>	Respuesta pertinente
Lic		<i>“¿Estás cansando?”</i>	Pregunta inferencial
P2		<i>“No, estoy contento”</i>	Respuesta pertinente
		Sonríe	Expresión facial acorde al sentimiento
P1		Mira a R	Atención conjunta
		<i>“Quiero amarillo”</i>	Expresión verbal de deseo
R		<i>“Muy bien, toma”</i>	Acción corporal pertinente al deseo
Lic		Le recuerda al P4 que tiene que pintar dentro del dibujo y no fuera.	Asistencia verbal
P4		Mira a Lic y pinta por dentro del dibujo	Atención conjunta Comprensión de la consigna
P2		<i>“I love Green”</i>	Expresión en otro idioma no pertinente
Fo		<i>“En castellano por favor”</i>	Indicación verbal
P2		<i>“Me encanta el verde”</i>	Expresión verbal de gusto pertinente
P3		<i>“Quiero más pintura”</i>	Expresión verbal de deseo
R		<i>“¿Más rojo o de qué color?”</i>	Pregunta de elección
P3		<i>“Rojo”</i>	Respuesta pertinente al deseo
Lic		<i>“Por favor se pide”</i>	Asistencia verbal de petición social
P3		<i>“Por favor”</i>	Respuesta pertinente
Fo		<i>“¿P1, qué estás haciendo?”</i>	Pregunta interpretativa
P1		<i>“Estoy dibujando las manos”</i>	Respuesta pertinente
P4		Manipula una esponja	Acción corporal
Fo		<i>“¿Cómo se siente esa esponja?”</i>	Pregunta inferencial
P4		<i>“Blanda”</i>	Respuesta pertinente
P1		Dibujó una cara triste	Expresión de sentimiento a través del dibujo
Fo		<i>“¿Qué pasa estás triste?”</i>	Pregunta inferencial
P1		Mueve su cabeza diciendo que no y tapa su boca.	Respuesta no pertinente al dibujo
Fo		Se acerca y le hace ver que había dibujado una cara triste	Asistencia corporal
		<i>“Parece triste”</i>	Indicación verbal
P1		Hace que no con la cabeza.	Uso de gesto simbólico
Fo		<i>“Si lo dibujás así va a parecer feliz”</i> La Fo le muestra cómo trazar la boca	Asistencia verbal y corporal
Ob		P1 modifica la boca a su dibujo	
Fo		<i>“¡Ahora sí!”</i>	Exclamación
Lic		<i>“¡Ahora sí!”</i>	Exclamación
Fo		<i>“¿Querés pintar con esponja?”</i>	Pregunta inferencial
P1		Asiente con la cabeza.	Uso de gesto simbólico
P2		<i>“Quiero más naranja por favor”</i>	Expresión verbal de deseo
P1		Se mira mucho al espejo.	Acción corporal
Ob		Asiste al P4. Le remarca	Asistencia verbal y corporal

		nuevamente el dibujo para que el niño logre pintar mejor su cuerpo. Lo ayuda de forma corporal maniobrando el brazo del paciente y enseñándole la técnica con la esponja.	
	P2	<i>"Taraaan"</i>	Expresión onomatopéyica
		Muestra su trabajo terminado	Acción corporal
	Fo	<i>"¡Qué bien! Ahora espera a tus amigos que terminen"</i>	Expresión verbal Indicación verbal
	P2	<i>"Oye señora ¿me sacas una foto?"</i>	Expresión de pedido
		Levanta su pintura	Acción corporal
	Lic	<i>"Si, ahora les voy a sacar fotos a todos con su pintura"</i>	Indicación verbal
	Ob	Los niños posan para su foto y luego los profesionales cuelgan los cuadros. Finaliza el taller	

En esta oportunidad desde el taller se propone una muestra artística, donde participa una profesora de artes plásticas. Se les plantea a los niños que se pongan sus "trajes de pintores" para comenzar. Se les da elegir el color de preferencia, el cual representa lo que para ellos es felicidad. También se les entrega una hoja del tamaño de su cuerpo, para que la Fo trace sus cuerpos en él. Todos aceptaron al profesional que los visitaba y la propuesta. Benavides y Orrego (2010) en Guerrero & Padilla (2017)⁹⁰ explican que el arte en cualquiera de sus expresiones se convierte en una herramienta en la intervención terapéutica, ya que estimula la comunicación verbal y no verbal, promoviendo la integración e interacción de estos niños que poseen dificultades en la interacción social, desinterés o en otros casos, aislamiento por no comprender las reglas sociales a las que se enfrentan. La pintura, según Epelde (2009)⁹¹ favorece el proceso terapéutico ya que surgen de manera explícita las imágenes interiores y la manera particular, de cada individuo, de representarlas y representarse uno mismo en el mundo.

A cada niño se le dio una hoja grande de papel, en el que R trazó con tiza cada uno de los cuerpos, para que ellos dibujen en la parte de la cara la

⁹⁰ La investigación tuvo como objetivo establecer si es posible mejorar las habilidades comunicativas y la interacción social en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA), usando actividades artísticas.

⁹¹ Otros autores en la investigación nombraron la danza, los títeres y la música como formas de promover la comunicación, en conjunto con la estimulación de estas habilidades asociadas a la inteligencia y el aprendizaje.

expresión que deseen y pinten, manipulando pinceles, pinturas y esponjas, el cuerpo que tienen en la hoja. Algunos de los niños son habilidosos en estas cuestiones, otros requieren asistencia. El P1 por ejemplo dibujo una cara triste, los profesionales ante esto se acercaron para consultarle si estaba triste. El niño al notar lo que había dibujado se angustió, pero en conjunto con la Fo resolvieron el dibujo para que él logre dibujar la cara feliz.

El taller se desarrolló sin problemas. Los niños se encontraban muy felices con la propuesta y posaron para las fotos con sus respectivas muestras de arte.

REFERENCIAS DE ANÁLISIS SESIÓN N° 7

P1: PACIENTE 1

P2: PACIENTE2

P3: PACIENTE 3

Lic: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Fo: FONOAUDIÓLOGA

Ob: OBSERVADOR NO PARTICIPANTE

7	P1	Ob	Los profesionales acomodan a los pacientes en un respectivo cuadrado de goma.	
	P2			
	P3			
	P4	Fo	<i>“¿Sabén qué pasó hoy? Faltaron todos, porque había mucho sol, no vino nadie hoy.”</i>	Pregunta retórica
	Fo			
	Lic			
	Ob	P2	Se acuesta en el piso	Acción corporal no pertinente
		Fo	<i>“P2 acá no se viene a estar acostado, sentate, no hay otra opción. ¿Ustedes fueron a la escuela?”</i>	Indicación verbal Pregunta informativa
		P1	<i>“Si”</i>	Respuesta no pertinente
		Fo	<i>“Si hoy no había escuela. ¿Fuiste a la escuela?”</i>	Indicación informativa Pregunta interpretativa
		P1	<i>“No”</i>	Respuesta pertinente
		Ob	Llega el paciente 3 al taller.	
		Fo	<i>“Nos sentamos en el grupo P3”</i>	Indicación verbal
		P3	Tira una hoja en el piso <i>“Quiero a cortar”</i>	Acción corporal no pertinente Expresión verbal de deseo. Agramatical
	Fo	<i>“¿P3 qué hay que hacer cuando uno entra a un lugar?”</i>	Pregunta interpretativa	
	P3	<i>“Quiero mis tijeras”</i>	Expresión verbal de deseo. Evasión de pregunta	
	Lic	<i>“Tus tijeras están en Miramar, saludá a tus compañeros”</i>	indicación verbal	
	P3	No responde.	Evasión de indicación	
	Lic	<i>“P2 ¿le podés dar esta carta a Fo?”</i>	Pregunta interpretativa	

ANÁLISIS DE DATOS

P2	<i>"Ahí voy"</i>	Respuesta pertinente
	El paciente lo hace muy lentamente	Acción corporal no pertinente
Fo	<i>"P2, ¿tenés algo para mí?"</i>	Pregunta interpretativa
Lic	<i>"Me parece que el amigo hoy vino en cámara lenta, lástima que puede perder su turno si no se pone en cámara normal, ¿te imaginas?"</i>	Recurso verbal de manejo de conducta
P2	<i>"Sí me imagino"</i>	Respuesta pertinente
Lic	<i>"¿Y te parece bien?"</i>	Pregunta inferencial
P2	<i>"¡No!"</i>	Respuesta pertinente
Lic	<i>"A bueno"</i>	Expresión verbal
	<i>"¿Se acuerdan los nombres de los amigos?"</i>	Pregunta interpretativa
P2	<i>"Yo no"</i>	Respuesta pertinente
P3	<i>"Quiero mis tijeras"</i>	Expresión verbal de deseo no pertinente Permanece en su interés
Lic	<i>"Tus tijeras están en Miramar"</i>	
	<i>"P2, ¿Cómo se llama él?"</i> Dirigiendo su dedo hacia el paciente 3	Pregunta informativa Uso de gesto deíctico
P2	Comienza balbucear	Expresión verbal
Lic	<i>"Preguntale si no te acordás"</i>	Asistencia verbal de guía
P2	<i>"¿Cómo te llamas?"</i>	Pregunta informativa
	Dirige su mirada al P3	Atención conjunta
P3	No lo mira	Sin contacto visual
Lic	<i>"Te está preguntando cómo te llamas P3"</i>	Asistencia verbal para la participación
P3	Dice su nombre sin mirar al P2	Respuesta pertinente sin contacto visual
Lic	Dirige su mano al P4	Uso de gesto deíctico
P2	<i>"¿Vos cómo te llamas?"</i>	Pregunta informativa
P4	Dice su nombre	Respuesta pertinente con contacto visual
Lic	Dirige su mano al P1	Uso de gesto deíctico
P1	Mira hacia otro lado	Sin contacto visual
Lic	Señalando al P1 le repregunta su nombre	Uso de gesto deíctico
P1	Mira a la Lic pero no responde	No comprende la pregunta
Fo	<i>"¿Chicos estamos dormidos hoy?"</i>	Pregunta interpretativa
P2	<i>"Es que ayer hubo mucho trabajo. Tuve muchas cosas cansadoras"</i>	Respuesta pertinente
Lic	<i>"¿P4 vos también tuviste muchas cosas cansadoras ayer?"</i>	Pregunta interpretativa
P4	No la mira	Sin contacto visual
	No le responde	Evasión de la pregunta
P2	<i>"¿Sabes que tengo una clase de compu? ¿Les cuento lo que hice en la escuela?"</i>	Pregunta informativa
P1	Se encontraba mirando hacia el techo fijamente	Demuestra desinterés y desconexión
Fo	<i>"Escuchemos al amigo que nos"</i>	Indicación verbal

ANÁLISIS DE DATOS

	<i>va a contar algo. P1, ¡cerebro en el grupo!</i>	Uso de recurso para la atención
Ob	P1 mira hacia el grupo	
P2	<i>"Primero escribí una palabra."</i>	Expresión verbal informativa
P3	<i>"Tijeras"</i>	Expresión verbal no pertinente
Ob	No se le dio relevancia	
P2	<i>"Vimos videos de dragones, después fui al lugar de computadoras con mis compañeros y dibujé los dragones en mi cuaderno."</i>	Expresión verbal informativa
Lic	<i>"P4, ¿qué hizo el paciente 2 en la escuela?"</i>	Pregunta interpretativa
P4	Hace gesto con los hombros	Uso de gesto simbólico
Lic	<i>"¿No lo escuchaste? Lo acaba de contar."</i>	Pregunta interpretativa
P4	Permanece en silencio	Evasión de la pregunta
P3	Juega con la hoja	Acción corporal no pertinente
Lic	<i>"¡Horrible! Nadie lo está escuchando. P1 El amigo está contando algo. ¿Qué dibujó el P2 en la escuela?"</i>	Uso de recurso para la atención
Ob	Los niños no responden	Evasión de la pregunta Demuestran desinterés
Lic	<i>"Muy bien P2 qué nos contó que dibujó. P4 ¿novedades?"</i>	Pregunta informativa
P4	<i>"Tengo cinco cabezas."</i>	Respuesta no pertinente
Lic	<i>"¿La novedad es que tenés cinco cabezas? Bueno listo llegó la hora de trabajar porque están todos en otro lado hoy."</i>	Indicación verbal
Fo	<i>"Primero el P1 va a decir algo que le gusta comer"</i>	Indicación verbal
P1	<i>"Pizza"</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>"¿Vos P4?"</i>	Pregunta informativa
P4	<i>"Pizza"</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>"¿Vos P3?"</i>	Pregunta informativa
P3	<i>"Pizza"</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>"¡Va ganando la pizza! ¿Vos P2?"</i>	Exclamación Pregunta informativa
P2	<i>"Una que sé hacer yo. Ensalada de tomate"</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>"¡Qué rico!"</i>	Exclamación
P2	<i>"Tengo guardados los tomates en el frizer"</i>	Expresión informativa
Fo	<i>"Chicos ¿Dónde tiene guardado los tomates?"</i>	Pregunta de guía para la participación
P4	<i>"En la heladera"</i>	Respuesta pertinente
Fo	<i>"¡Bien! Ahora el P1 nos va a decir con qué le gusta jugar. P2 sentate y no te muevas, porque no estás con el cuerpo en el grupo, estás mirando para el otro lado."</i>	Indicación verbal Uso de recurso para la atención

ANÁLISIS DE DATOS

P1	Mira al profesional pero no responde	Evasión de la pregunta
Fo	"¿P1 con qué te gusta jugar?"	Pregunta informativa
P1	Responde muy bajito	Balbucea
Fo	"No te escucho"	Expresión verbal
P1	Empieza a emitir el sonido /o/ y luego /a/ Toca su oreja	Expresión verbal no pertinente Acción corporal
Fo	"¿Con la oreja?"	Pregunta de asistencia
P1	"Si una oreja"	Confirma la pregunta
P2	"uhhh"	Expresión onomatopéyica de aburrimiento
Fo	"¿Qué es eso paciente 2?"	Pregunta informativa
P2	"Jugar con una oreja es muy aburrido"	Expresión verbal de sentimiento
P3	Se acuesta en el piso	Acción corporal no pertinente
Fo	Tal vez para vos es aburrido pero para él no. P3 me siento, porque así no estamos con el cuerpo en el grupo."	Expresión verbal informativa Uso de recurso verbal para la participación
P3	Se reincorpora	Acción corporal pertinente
Fo	"Entonces P1 ¿con qué te gusta jugar?"	Pregunta informativa
P1	Se toca la oreja "Con una oreja"	Acción corporal Respuesta pertinente a la acción
Fo	"¿Y cómo se juega?"	Pregunta informativa
P2	Se ríe	Expresión no pertinente
Lic	"¿El P2 se está riendo del amigo? Porque se va a ir inmediatamente afuera si está sucediendo eso".	Uso de recurso para el manejo de la conducta
P2	"Pienso que el juego es loco."	Expresión verbal de pensamiento
Lic	"No sabemos, está intentando explicar pero vos lo interrumpís. ¿P1 cómo se juega con una oreja? ¿Es un juego de escuchar?"	Asistencia verbal para la participación
P1	"Es un juego de escuchar."	Respuesta acorde a la guía
Fo	"Muy bien, es un juego de escuchar. ¿Palabras?"	Asistencia verbal para la participación
P2	"¿Letras?"	Pregunta informativa
P1	"Si"	Respuesta pertinente
Fo	"P4 ¿con qué te gusta jugar?"	Pregunta informativa
P4	"Con un muñeco increíble"	Respuesta pertinente
Fo	"P3 ¿con qué te gusta jugar?"	Pregunta informativa
P3	"Con un juego de celu"	Respuesta pertinente
Fo	"Yo les voy a dar una hojita donde hay un nene contento porque le gusta comer, le gusta jugar. Entonces ustedes van a dibujar o escribir acá abajo, qué les gusta comer, qué les gusta jugar, qué les gusta mirar en la	Continúa la actividad

ANÁLISIS DE DATOS

	<i>tele. ¿Sí? ¿Entendieron todo lo que tienen que dibujar? Apoyen en el piso la hoja</i>	
Ob	Los niños comprendieron la consigna y logran acomodarse en el piso para completar la actividad propuesta. El P1 finaliza su trabajo	
Lic	<i>“¿P1 qué dibujaste?”</i>	Pregunta informativa
P1	<i>“Un nene mirando tele”</i>	Respuesta pertinente
Lic	<i>“Bueno, ahora dibuja con qué te gusta jugar.”</i>	Indicación verbal
P2	Se acerca a los profesionales con su hoja.	Acción corporal
	<i>“A mí me gusta jugar a la Play, la ensalada de tomate y a mí me gusta el auto escorpión que me dieron en el día del niño.”</i>	Explicación de su trabajo
Fo	Ayuda al P1 deletreando las letras para que él logre escribir lo que le gusta. Se apoya en gestos fonológicos	Asistencia de expresión verbal Uso de gestos simbólicos
Ob	P1 logra completar la actividad.	
P3	Se acerca a mostrar su dibujo.	
Lic	<i>“¿Qué dibujaste?”</i>	Pregunta informativa
P3	<i>“Al jueguito del celu.”</i> Se vuelve a su lugar.	Respuesta pertinente
Ob	El profesional deja que el paciente 2 abra la valija de muñecos para que juegue. Cuando todos terminan entregan con su nombre cada trabajo.	
Fo	<i>“P2 ¿podés traer la valija con juguetes para compartir?”</i>	Asistencia verbal para la participación
P2	<i>“Sí”</i>	Respuesta pertinente
Ob	Los niños comienzan a jugar con el juguete elegido	
P3	<i>“¿Y las tijeras?”</i>	Pregunta informativa Permanece en su interés
Fo	<i>“No tengo tijeras”</i>	Respuesta al pedido
P3	Se angustia	Manifestación de sentimiento
	Acude a la Lic	Búsqueda de contención
Lic	<i>“En vez de enojarte buscá una solución. Después de acá tenes otra terapia, le pedís las tijeras y recortas tu dibujo.”</i>	Asistencia verbal para la resolución de problemas
P3	<i>“Sí, le pido las tijeras.”</i>	Co- regulación
Lic	<i>“Bien, solucionado el problema, a jugar con los amigos.”</i>	Indicación verbal
Ob	Comienza el momento de juego. Luego. Las profesionales devuelven a los niños a sus respectivas familias.	

El taller se organiza nuevamente a través de la estrategia espacial de permanencia en el grupo. El P3 llega más tarde y la Lic debe asistirlo para que salude al grupo. El niño permanece en su interés y no saluda al grupo. También se observa que la Lic usa la ironía para que el P2 interprete que los tiempos que utiliza no son los adecuados.

Los niños en esta oportunidad se encuentran muy desatentos y desganados. El P2, de forma espontánea, comienza a contar sobre sus novedades, aun así los niños a pesar de los reiterados llamados de atención, no lo escuchan. A partir de ello, la Fo comienza a preguntar sobre lo que les gusta comer así capta su atención. Algunas respuestas son genuinas y otras por repetición. Luego pregunta sobre los que les gusta jugar, en este caso la Fo infiere que el P1 no entiende la consigna y utiliza la acción corporal que el niño manifiesta para guiar su discurso. El P2 se burla del P1 y los profesionales intervienen indicando lo inadecuado que es burlarse del otro.

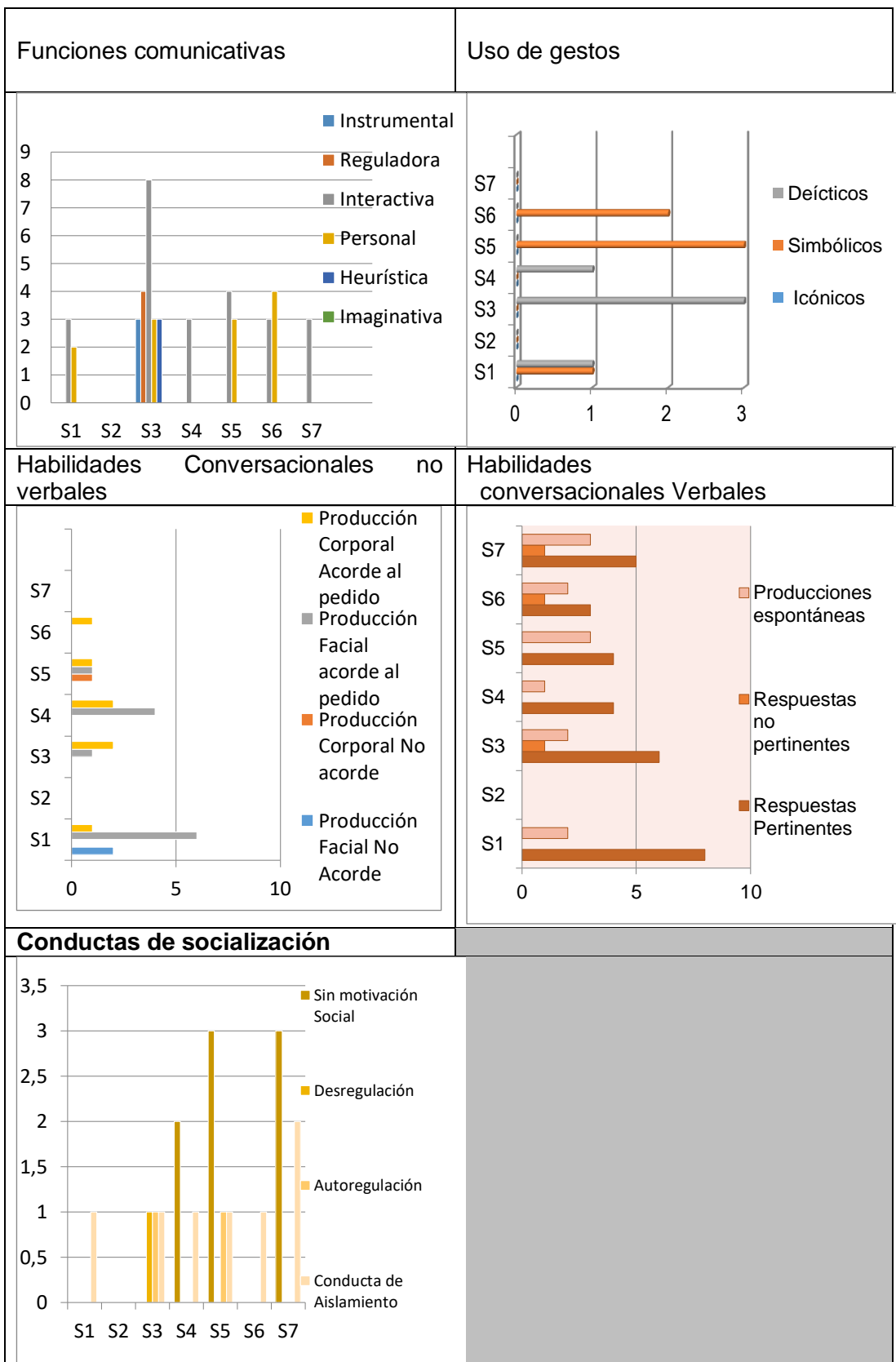
La actividad propuesta es de dibujar o escribir, dependiendo de sus habilidades, sobre una hoja que ya tiene un niño dibujado. La consigna trata de lo que les gusta jugar o comer. El P1 empieza a intercambiar miradas con la Fo, en lo que ella interviene a través de los gestos fonológicos para que él logre escribir y completar su trabajo.

Nuevamente se observa que el P3 está desregulado y persiste en su interés, a lo cual la Lic lo ayuda tanto para manejar su conducta, como para buscar soluciones y logre terminar su trabajo.

Los niños culminan la actividad y tienen tiempo de jugar antes de volver con sus padres.

Con respecto al Participante 1 se presentan el análisis de las siguientes variables

Imagen 1 Aspectos de la comunicación



Fuente: Datos propios

Se observa que la intencionalidad de comunicar del P1 es acotada a lo largo del taller, las funciones analizadas son cinco, pero se incluye en el gráfico la Función Imaginativa la cual Halliday (1983)⁹² la relaciona con la posibilidad de jugar, imaginar, hacer “como si”, durante el juego. En niños con TEA el juego simbólico o de hacer “como si”, según Wing (1998) no se desarrollan del mismo modo que los demás, así tampoco los juegos imitativos sociales y los imaginativos, esto ocurre por las deficiencias en la comunicación e interacción social, así como los patrones repetitivos y estereotipados que dan como resultado un juego ritualizado y estereotipado. En cuanto a cantidad, la función de interacción se mantiene constante en las seis sesiones, de las cuales participó. Otra función que se mantuvo fue la personal, donde el niño es capaz de expresar sus sentimientos de forma espontánea y no por imitación o pedido. En la sesión 3 aparecen las funciones analizadas, pero no se mantienen en el tiempo. Millá y Mulas (2009)⁹³ describen que en niños con condiciones del espectro autista se distinguen la deficiencia de interacción social y comunicativa, el comportamiento estereotipado con conductas repetitivas y un repertorio de intereses y actividades restringidas y/o desviadas, que ponen como resultado una heterogeneidad y variabilidad en el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades sociales. Así mismo Cohen (2008)⁹⁴ destaca el empobrecimiento de la empatía donde la reciprocidad socio emocional en ellos es insuficiente, tanto la capacidad para compartir intereses y momentos de disfrute espontáneos, como también imaginar y entender las emociones e intenciones del otro.

Los gestos, son otra forma de comunicación no verbal espontánea, que se tienen en cuenta sobre todo a la hora de detectar los signos del trastorno del espectro autista. Según el DSM-V las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la

⁹²Su teoría parte del habla social, de la realización concreta del lenguaje. Las funciones comunicativas las incluye como micro funciones del lenguaje.

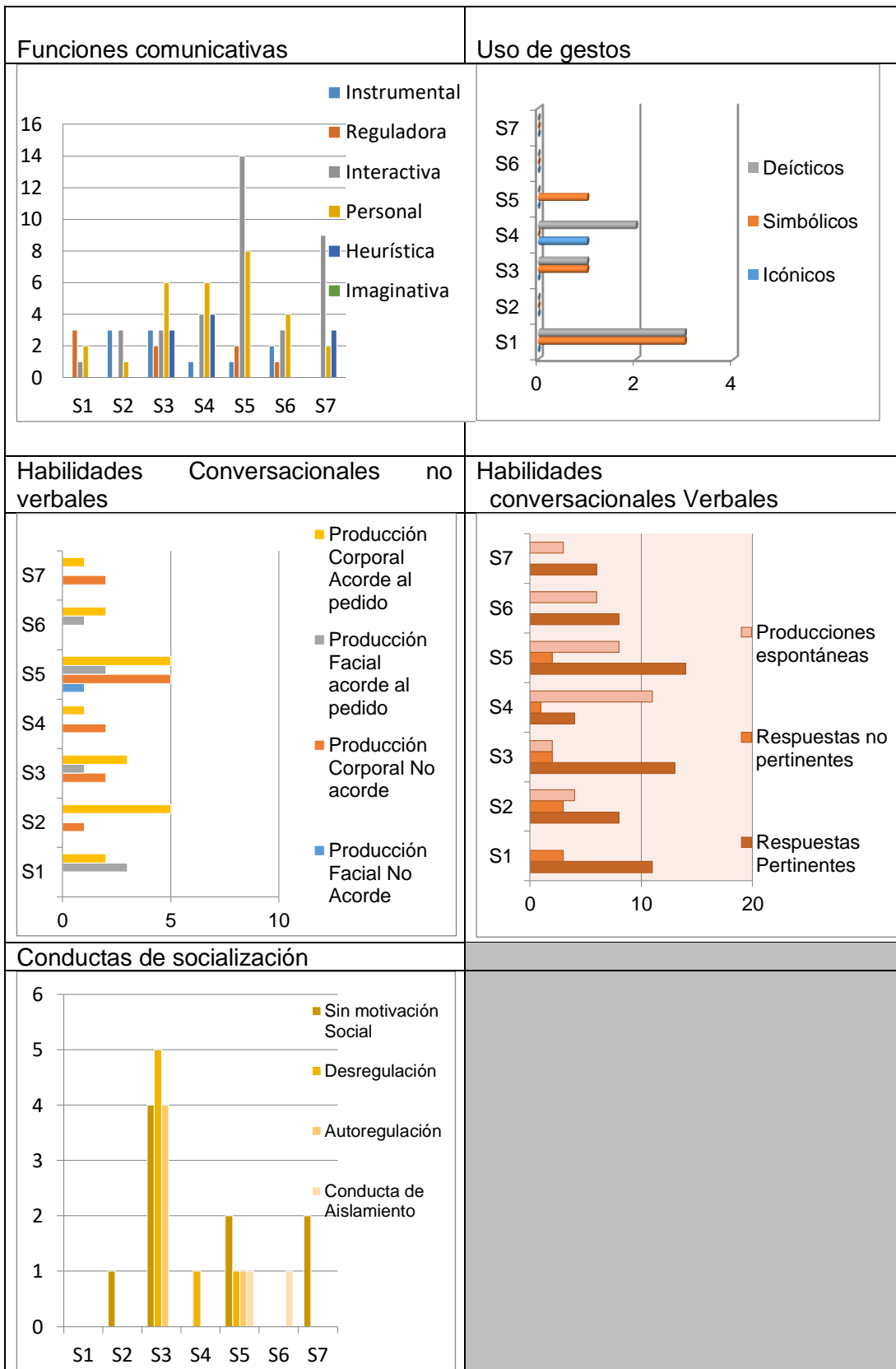
⁹³ Fueron destacados en la Revista Neurológica de formación online, por su investigación de Diagnóstico interdisciplinar en atención primaria, con 1060 descargas, desde el año 2002.

⁹⁴ Psicólogo británico y director del Centro de investigación del Autismo, que tiene como misión comprender las causas biomédicas de las condiciones del Espectro autista.

comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal. En este caso se puede ver que el niño utiliza muy poco este recurso de señalamiento y representación protoimperativa o protodeclarativa, que demuestra el poco interés de pedir, conocer o exponer información del medio que lo rodea. Los gestos simbólicos, sustituyen el habla, pero también, en un desarrollo típico, evolucionan a icónicos, donde la persona los carga de verbalizaciones que apoyan los gestos. Estos últimos no aparecieron en el trascurso de las sesiones analizadas. Las habilidades conversacionales fueron divididas en no verbales y en verbales, principalmente para observar la cantidad de pedidos acordes y no, al pedido del profesional. Las producciones faciales acordes al pedido son las que se plasman en mayor medida que las no acordes, lo mismo pasa en las producciones corporales. Por parte de los profesionales, una de las propuestas del taller es fomentar en los participantes la expresión de sentimientos de manera asertiva (verbal, gestual o corporal), a través de actividades específicas en el que el niño pueda asimilar y generalizar lo aprendido y llevarlo a cabo en los distintos ámbitos sociales y cotidianos. En cuanto a las habilidades conversacionales verbales, es posible ver que las respuestas pertinentes están por encima de las no pertinentes y que hay producciones espontáneas en todas las sesiones que concurrió. Las conductas de socialización, así como lo plantea el DSM-V, en niños dentro del espectro, son restringidas, tanto como el repertorio de actividades e intereses que es muy deficitario. Se observan en este participante las reiteradas conductas de aislamiento en todas las sesiones. La reciprocidad socio emocional, así como el disfrute de compartir momentos e intereses es insuficiente en niños con este diagnóstico, por ende la poca motivación social también se encuentra en mayor porcentaje. La capacidad de regular las emociones sucede cuando el individuo es capaz procesar y expresa su mundo interno con el externo, y a partir de ello la búsqueda de estrategias tanto para aceptar el estado emocional propio. Dentro del diagnóstico la capacidad de integrar esta información es deficitaria, utilizando interpretaciones negativas, por sobre las positivas. La desregulación emocional se pueden manifestar a través de rabietas, hiperactividad, impaciencia, dificultad de concentración y desafío al adulto. El participante pudo autorregular sus conductas en varias sesiones y no tuvo manifestación de desregulación ante los desafíos propuestos en el taller.

Con respecto al Participante 2 se presentan el análisis de las siguientes variables

Imagen 2 Aspectos de la comunicación



Fuente: Datos propio

En este caso el participante acudió a todas las sesiones observadas. La función personal definida como conductas que manifiestan afecto, expresión de sentimientos o disgusto se presentan a lo largo de todo el taller. También la función interactiva, donde el niño se interesa por la persona, el objeto y el deseo de compartir y que se observa con mayor frecuencia en las sesiones cinco y siete. Probablemente la actividad propuesta esos días fue de mayor interés y los profesionales co-regularon la atención del niño consiguiendo, por parte de él, más interacciones con el medio inmediato. Siguiendo proporciones la función instrumental, concentrada en el “yo quiero” para satisfacer necesidades, se alcanza en cinco sesiones del total, a baja cantidad, pero prolongado en el taller. Por otro lado, en cuatro de siete sesiones se puede ver que la función reguladora donde la necesidad del niño se centra en regular la conducta del adulto, es escasa, igual que la función heurística que se relaciona con la necesidad y ganas del niño en conocer la realidad. Igualmente en las tres sesiones donde se da esta función, el niño intenta entre 3 o 4 veces conocer u obtener información a través del uso del lenguaje. Todas las funciones examinadas fueron en menor o mayor medida presentadas por el niño a lo largo del taller.

Los gestos, son otra forma de comunicación no verbal espontánea, que se tienen en cuenta sobre todo a la hora de detectar los signos del trastorno del espectro autista. Se detalla que el niño demuestra poco interés en el uso de gestos para pedir, conocer, mostrar o dar. Solo en cuatro sesiones del taller, con un cantidad acotada (dos a cuatro veces) utilizó este recurso, para representar objetos o expresar deseos, y solo dos veces en una misma sesión ejecutó gestos icónicos, donde hizo uso de una o varias parte del cuerpo para la representación de un objeto. Estas conductas que preceden y son preparatorias para el lenguaje verbal se presentan en deficiente medida, y no acompañan el habla del participante, lo cual es esperable en un desarrollo atípico o en niños con estas características.

Las habilidades conversacionales fueron divididas en no verbales y en verbales, principalmente para observar la cantidad de pedidos acordes y no, al pedido del profesional. Las producciones corporales fueron acertadas en su mayoría, a lo largo de los pedidos impuestos de los profesionales en el taller, aunque también las producciones corporales no pertinentes se vieron con frecuencia. Una de las propuestas del taller es fomentar en los participantes la expresión de sentimientos de manera asertiva (verbal, gestual o corporal), a

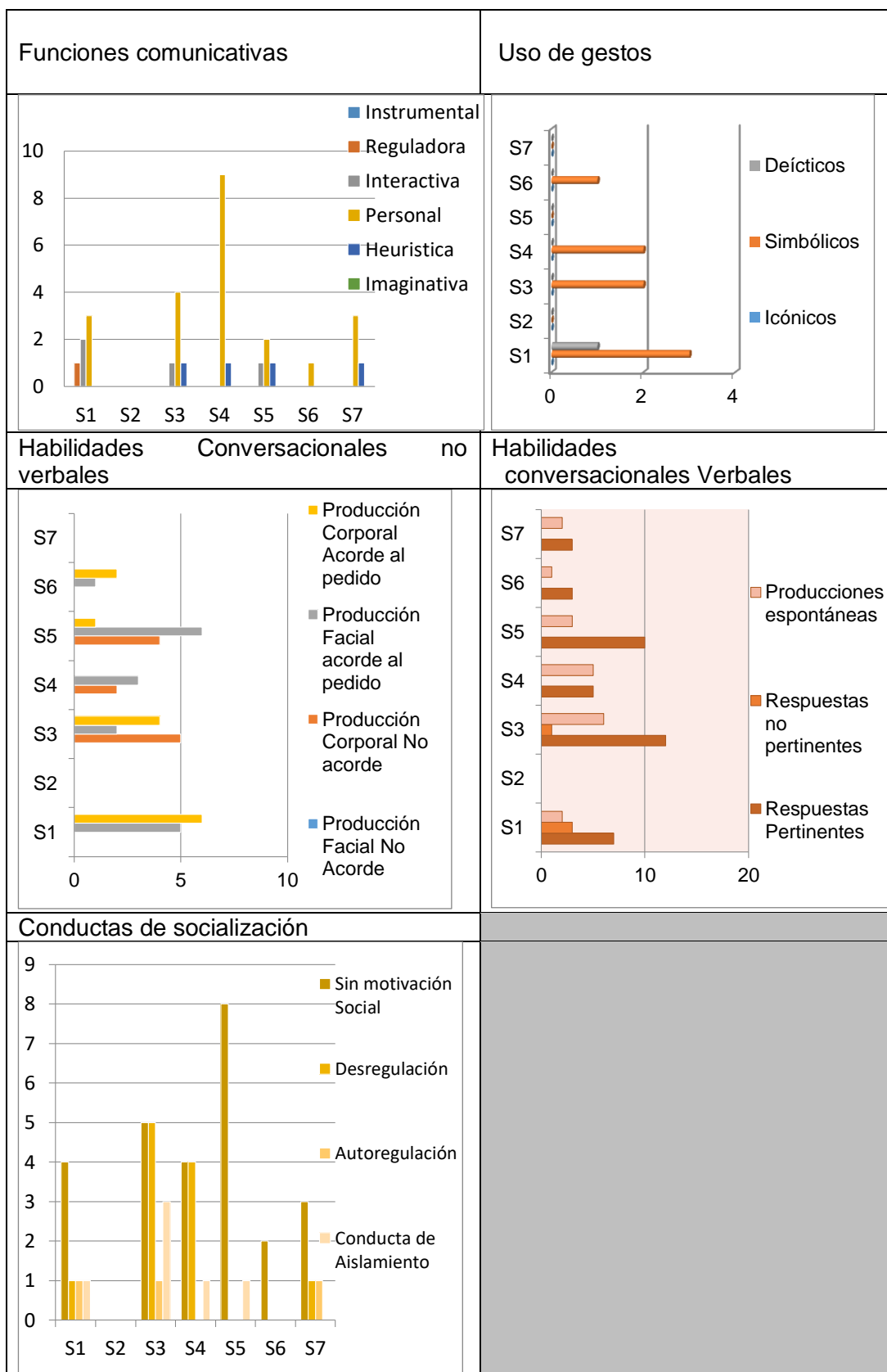
través de actividades específicas en las que el niño pueda asimilar y generalizar lo aprendido y llevarlo a cabo en los distintos ámbitos sociales y cotidianos.

Las producciones faciales acordes al pedido fueron pocas por sesión pero por encima de las no acordes, que solo se manifestaron en la sesión 4. En cuanto a las habilidades conversacionales verbales, se ve con mayor frecuencia las respuestas pertinentes en las actividades guiadas de los profesionales a cargo, y en tres sesiones del total se detallan las respuestas no pertinentes. Las características del espectro del autismo tiene límites puntuales, sino que las características son heterogéneas y se solapan entre ellas, tanto en nivel de severidad (leve, moderada, severa), de lenguaje (sin habla, palabras sueltas, fluencia verbal), cognitivo (discapacidad intelectual, inteligencia promedio, inteligencia superior), las producciones espontáneas observadas en el participante 2 comienzan a tener un pico máximo en la sesión cinco, pero no data de tanta relevancia el hecho de la cantidad, sino de la calidad y del mantenimiento de estas a lo largo del taller, como se ve en este caso.

Las conductas de socialización, así como lo plantea el DSM-V, en niños dentro del espectro, son restringidas, tanto como el repertorio de actividades e intereses que es muy deficitario. La desmotivación social se ve en cuatro de las siete sesiones, lo cual señala que hubo sesiones que cautivaron la motivación del niño, así como se observa con poca frecuencia el aislamiento y la desregulación, que es acompañada en la misma sesión por la autorregulación. En la sesión cuatro hubieron estrategias de intervención de los profesionales para enfrentar dicha desregulación, que el niño no pudo afrontar. El promedio más alto de desregulación fue en la sesión 3, acompañada con el pico máximo de la desmotivación social. Sucede que en niños con dicho diagnóstico, el repertorio de intereses suele ser restringido, repetitivo y estereotipado y demuestran su descontento o disgusto con rigidez, inflexibilidad, llanto u otras manifestaciones.

Con respecto al Participante 3 se presentan el análisis de las siguientes variables

Imagen 3: Aspectos de la comunicación



Fuente: Datos propios

El participante 3 acudió a seis sesiones del total. La función personal definida como conductas que manifiestan afecto, expresión de sentimientos o disgusto se presentan a lo largo de todo el taller, con mayor cantidad en la sesión cuatro, donde se observa que el niño a partir de sus necesidades de expresión, pudo poner en palabras sus sentimientos ante las situaciones cotidianas, como las del contexto inmediato. La función heurística relacionada con el pedido de información sobre el mundo circundante también se continúa a lo largo del taller con una cantidad mínima (uno a dos pedidos de información), pero es importante reflexionar que hay una atención e interés, por más mínimo que sea, de lo que estaba sucediendo, demostrándose con el pedido de más información por parte del participante, teniendo en cuenta que en niños dentro del diagnóstico, el interés es restringido y el pedido de información suelen ser acotados y en casos nulos. El uso de conductas para relacionarse con otro, función interactiva, solo se ve en dos sesiones, una vez en cada una, definiendo que el niño no tuvo interés en compartir con el otro un objeto, experiencia o deseo. Los niños dentro del diagnóstico pueden, o no, tener deseo de relacionarse con un par, el conflicto está en las dificultades en relación a la interacción social, al cómo hacerlo, qué gesto, qué expresión facial o verbal se usa para lograr esta interacción. La función reguladora donde la necesidad del niño se centra en regular la conducta del adulto, es casi nula, solo apareció en la sesión uno y la función instrumental, donde se da el uso del “yo quiero” para satisfacer necesidades no se dio ni de forma gestual, ni verbal a lo largo de lo analizado.

Los gestos, son otra forma de comunicación no verbal espontánea, que se tienen en cuenta sobre todo a la hora de detectar los signos del trastorno del espectro autista. Según Valdez (2016) ⁹⁵ la revolución en el desarrollo de la comunicación no se constituye con las primeras palabras, sino en el nacimiento de la intención comunicativa en el contexto de la intersubjetividad humana. El participante hizo uso de los gestos simbólicos en la mayoría de las sesiones, con una frecuencia baja, demostrando el deficiente deseo de representar objetos, deseos, necesidades y emociones, a través de la simbolización de estos. Lo mismo sucedió con los gestos deícticos, como señalar, mostrar, dar, con el propósito de influenciar la atención del otro hacia un objeto, dada por única vez

⁹⁵ Su libro “Autismos” compila modelos de intervención temprana como Denver; modelos de enfoque transaccional como Modelo SCERTS y estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo.

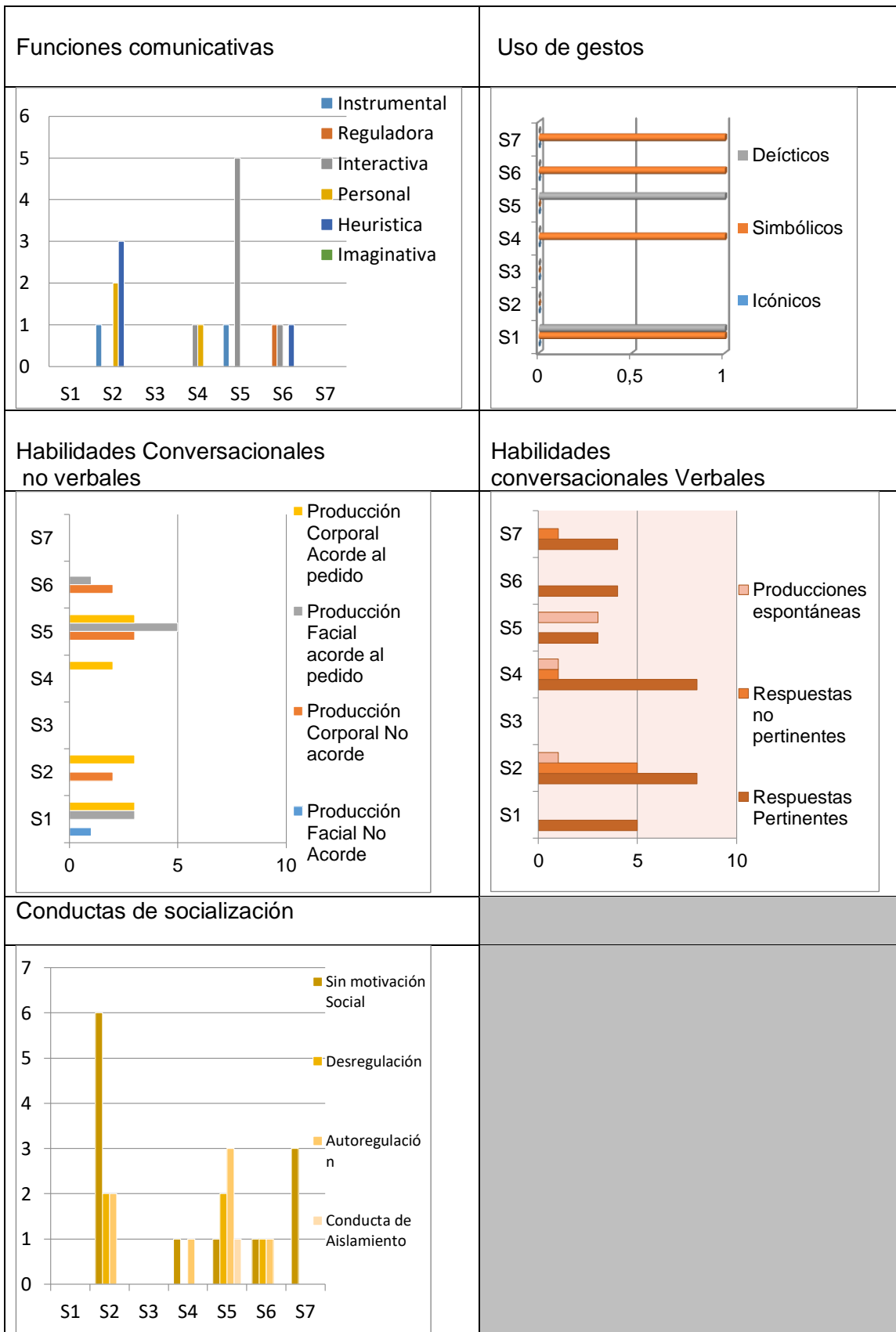
en la sesión uno. Los gestos icónicos, dependientes de habilidades adquiridas de imitación, simulación y simbolización no aparecieron a lo largo de lo examinado.

Para el dominio de la comunicación se enfatiza en el uso funcional del lenguaje y la comunicación en ambientes naturales, sin destacar el vocabulario y la gramática. Las habilidades conversacionales fueron divididas en no verbales que abarca las producciones corporales y faciales acordes y no; y verbal donde se consideran las respuestas pertinentes, las que no y las producciones espontáneas. En cuanto a lo no verbal, las producciones corporales y faciales son en su mayoría acordes al pedido de los profesionales, demostrando que hay una comprensión de la consigna delimitada en la actividad, así como se ve en las habilidades verbales que el niño responde de manera acertada muy por encima de las que no acertadas. Las producciones espontáneas, sin ahondar en el uso de vocabulario o gramática, se observaron a lo largo de las sesiones presenciadas por el niño. La espontaneidad radica en que el niño es capaz de hacer comentarios por sobre las actividades o temas que se ponen en juego.

En cuanto a las conductas de socialización, se puede observar la desmotivación social del niño en la mayoría de las sesiones, falta de participación, las respuestas evasivas, los silencios, la permanencia en su interés y no en las actividades propuestas por los profesionales, acompañado por conducta de aislamiento a nivel visual y corporal. En varias ocasiones el niño se desregula, requiriendo de estrategias profesionales para regularlo y que sea posible que siga con la actividad. La autorregulación se observa pero en muy baja medida. Para ser efectivos en la capacidad de regular las emociones, primero hay que ser conscientes del mundo interno, de las sensaciones emocionales y físicas, identificar, procesar y expresar estas sensaciones internas. Los niños con TEA presentan tanto dificultad en procesar y reconocer las sensaciones y emociones, como en la capacidad de integrar la información proveniente de su mundo interno y externo. Frecuentemente la desregulación se manifiesta con alteración conductual, presentando marcada hiperactividad, impaciencia, irritabilidad, rabietas, agresión, dificultad en concentrarse en el juego o en cualquier tarea funcional y desafío al adulto.

Con respecto al Participante 4 se presentan el análisis de las siguientes variables

Imagen 4: Aspectos de la comunicación



Fuente: Datos propios

El participante 4 asistió a seis sesiones del total. La función interactiva, donde el niño se interesa por la persona, el objeto y el deseo de compartir se observa con mayor frecuencia, sobre todo en la sesión cinco, donde el niño tenía más necesidad y deseo de compartir con sus pares. Igualmente se puede observar que las funciones comunicativas en sí, son escasas a lo largo del taller; en oportunidades como la sesión uno y siete que el niño asistió, no aparecieron. En niños con estas características la reciprocidad socio emocional es insuficiente, tanto la capacidad para compartir intereses y momentos de disfrute espontáneos, como también imaginar y entender las emociones e intenciones del otro. La función heurística y la función instrumental se observaron entre una y tres veces, pero tampoco se sostuvieron y la función reguladora donde la necesidad del niño se centra en regular la conducta del adulto, es casi nula, solo apareció en la sesión seis.

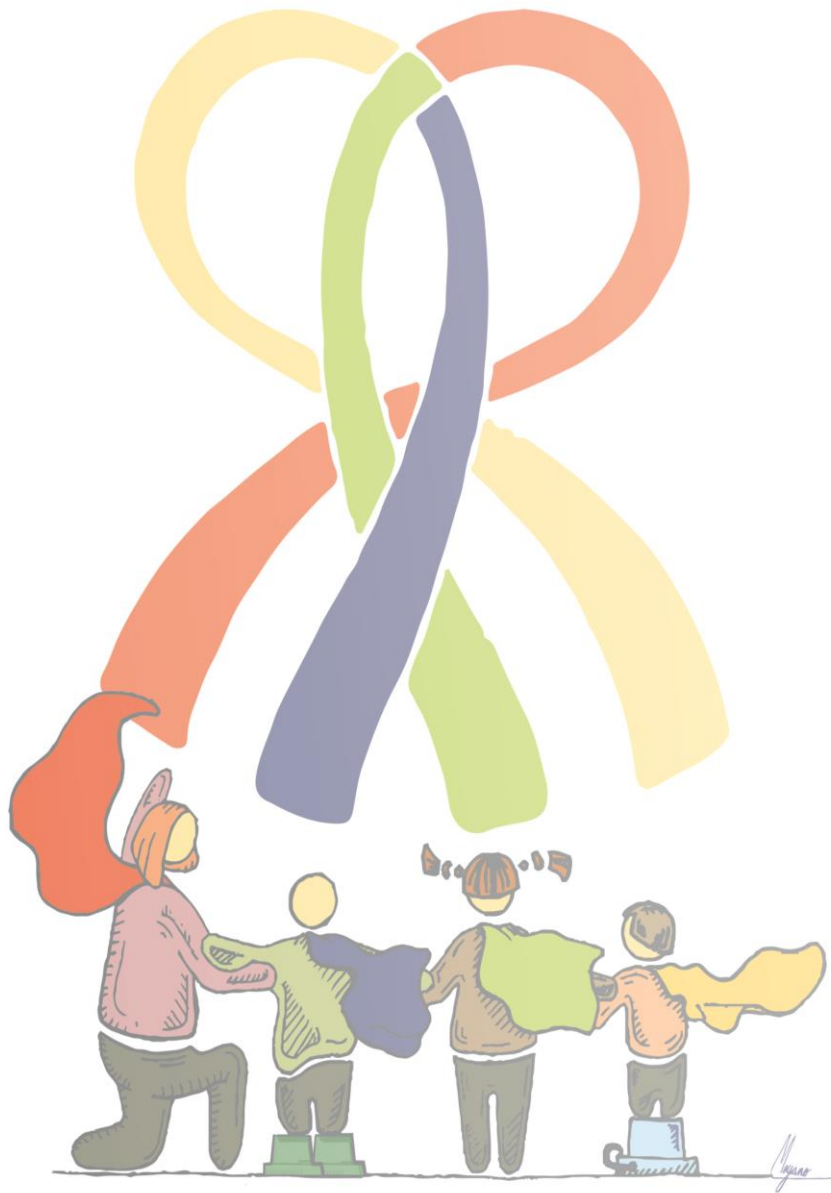
El uso de gestos, estas conductas del emisor que provocan cambios en quien observa, de carácter intencional y comunicativo, que poseen el objetivo de transmitir, pedir, dar, mostrar o representar, también fueron carentes, ya que hizo un gesto por sesión de tipo simbólico y en otros casos deícticos. Se mantuvieron, igualmente, a lo largo del taller, menos en la sesión 2 que no hizo uso de este recurso referencial. Se considera que el gesto de señalar se puede dividir en dos, teniendo en cuenta el contexto y la intención; uno como "*condición declarativo-referencial*" donde se promueve el interés de compartir el interés con otro, sin necesidad de tomarlo; el otro como "*condición imperativo-instrumental*" diseñada para manipular un objeto o pedir ayuda al adulto para poder obtenerlo. Ambas condiciones constan de compartir, de pedir, de una necesidad de socializar tanto para observar lo que se señala, como para manipular el objeto, o sea, el deseo de comunicar.

Las habilidades conversacionales fueron divididas en no verbales, que abarcan las producciones corporales y faciales acordes y no; y verbales donde se consideran las respuestas pertinentes, las que no y las producciones espontáneas. En cuanto a lo no verbal, se ven las producciones corporales acordes por encima de las faciales, acordes al pedido de los profesionales, y también frecuencia en las producciones corporal no acordes. En menor medida se describen las faciales no acordes, en la sesión uno. Las habilidades conversaciones de tipo verbal demuestran buena comprensión de consignas ya que el niño mayormente demostró respuestas pertinentes por sobre las no pertinentes. Hay deficiente producción espontánea, obtenida en tres sesiones de las seis que asistió el niño. Se puede destacar el poco uso de lenguaje tanto

referencial (gestos) como verbal para expresar deseo, sentimientos, disgustos, pedir, demostrar, representar, entre otros.

En cuanto a las conductas de socialización, se puede observar la desmotivación social del niño en la mayoría de las sesiones, falta de participación, las respuestas evasivas, los silencios, la permanencia en su interés y no en las actividades propuestas por los profesionales, acompañado por conductas de aislamiento a nivel visual y corporal. El nivel de desregulación fue bajo, y sin necesidad de estrategias propuestas por los profesionales. El niño puede autorregularse y como se puede observar en el gráfico hubieron entre uno y dos desregulaciones, que no progresaron en la sesión, ni en el taller en general. Las conductas de desmotivación social fueron intervenidas por los profesionales para que el niño pueda seguir la actividad sin mayor dificultad, incrementando su interés mediante recursos usados para co-regular y sostener la atención en la mayoría de los casos, menos en la sesión dos donde se registra al paciente con la mayor desmotivación.

CONCLUSIONES



Dada la investigación sobre el análisis de las habilidades sociales y funciones comunicativas en niños de 6 a 9 años, con condiciones del espectro autista, que concurren a un taller de Habilidades Sociales se puede observar en cuanto a las funciones comunicativas que la función personal es la que más está presente en todos los participantes, promovida por las inferencias e intervenciones hechas por los profesionales para que los niños puedan expresar sentimientos y otras conductas de afecto. Le sigue la función interactiva en menor frecuencia pero prolongada en lo largo del taller; el hecho de crear grupos apuesta a que el niño conozca a sus compañeros con los que compartirá todo el año afianzando vínculos, logrando que haya interés en el otro y conductas óptimas para aprender a relacionarse con el par. Los profesionales intervienen brindando estrategias para estimular el lenguaje funcional, pautas sociales y ampliando la zona de confort social de los integrantes. Entre una y tres veces en todos los niños a lo largo del taller, se establece la función heurística, para conocer la realidad de la actividad que fue planteada, la funcionalidad de objetos o la realidad del otro; y una vez, de forma fluctuante en todos los participantes, se observa la función instrumental y la función reguladora. La función imaginativa no se manifestó en las sesiones del taller.

En tres y/o cuatro sesiones del total todos los participantes utilizaron los gestos simbólicos, esta capacidad de representar la forma o función de un referente. En una o dos sesiones se dio el uso de los gestos deícticos, esta necesidad de dirigir la atención del adulto hacia un objeto o algo a través del señalamiento. Sin embargo los gestos icónicos, el uso de una parte del cuerpo para representar, se utilizaron en casos son mínimos a nulos.

En cuanto las habilidades conversaciones no verbales en todos los niños, las producciones corporales y faciales acordes al pedido son mayores que las no acordes y desde las habilidades conversacionales verbales las respuestas pertinentes también están por encima de las no pertinentes. Las producciones espontáneas se enriquecen, más allá de que algunas carezcan de vocabulario o gramática, se pueden considerar como una variable que se repite en el tiempo para la mayoría de los participantes.

Así mismo, es importante notar cómo la desmotivación social, se demuestra en todos los participantes con gran periodicidad, advirtiendo que los niños dentro del espectro poseen un gran déficit social, y los intereses son de tipo restringido. Es un gran desafío a nivel profesional el buscar estrategias y

recursos para conseguir momentos de reciprocidad emocional, de mirada comunicativa, compartir estados emocionales, aumentar las capacidades de conducta simbólica para lograr los objetivos planteados y que los aprendizajes se asimilen teniendo en cuenta no solo las actividades regladas, sino también el disfrute compartido.

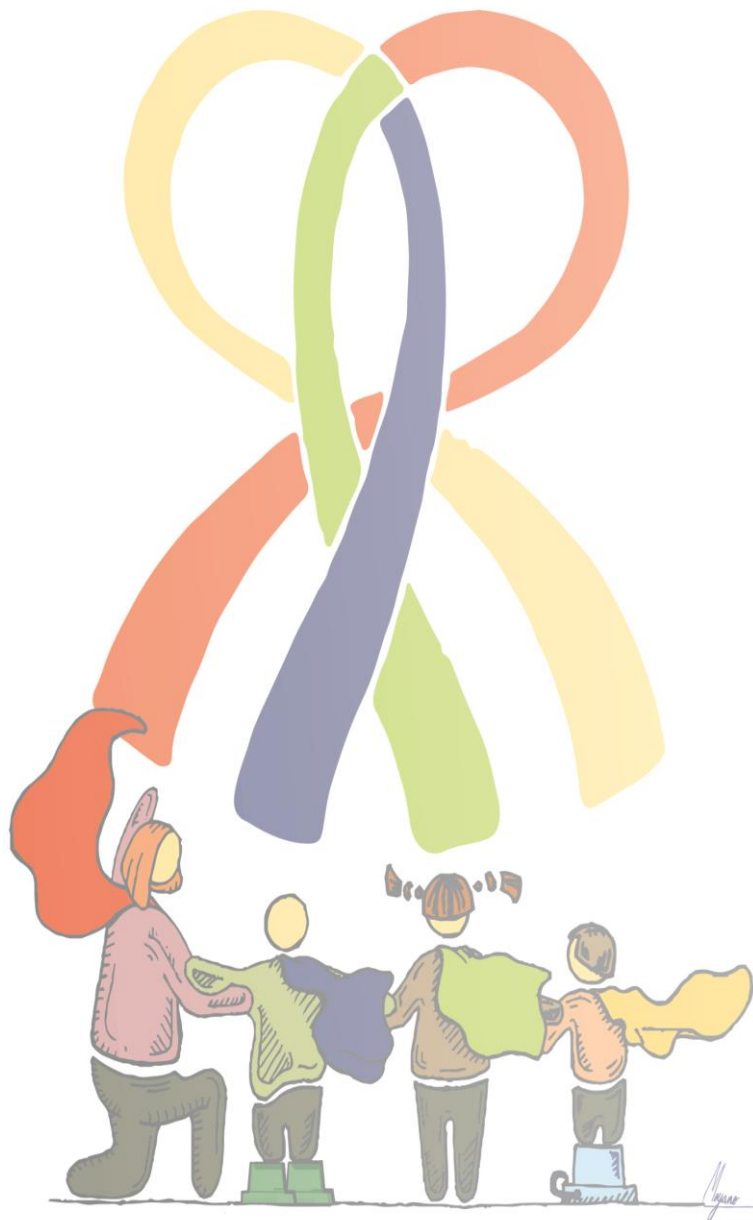
Otro importante punto a tener en cuenta es la capacidad de recuperarse post desregulación. En la mayoría de los casos se ve la desregulación y consiguientemente la regulación. Desde el taller se trabaja en este punto de forma que el paciente asimile estas habilidades, así como también los compañeros sean un soporte en momentos que no se logre por sí mismo.

El taller de habilidades sociales es un espacio flexible, adaptado a las necesidades de los niños con CEA, apostando al desarrollo constante y autónomo, ofreciendo una variedad de actividades a través del disfrute. Un espacio lúdico que incentive la participación de los niños es el ambiente óptimo para que los mismos desplieguen su modo de vincularse e interactuar con los demás. De esta manera es posible intervenir, dirigir y reforzar sus conductas y actitudes, a modo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales, para que estas se trasformen en hábitos y se generalicen en otros contextos y espacios.

En base a los datos obtenidos en este trabajo, surgen los siguientes interrogantes para futuras investigaciones:

- ❖ ¿Qué grado de conocimiento tiene los padres de niños con CEA sobre los precursores de la comunicación?
- ❖ ¿Qué motivos alientan a los distintos profesionales de la salud a una derivación por sospecha de CEA?
- ❖ ¿Cuál es el grado de desarrollo de las funciones comunicativas y precursores comunicativos en niños de 24 a 36 meses con sospecha de CEA?

BIBLIOGRAFÍA



- Acedo, M. T., Herrera, S. S., & Traver, M. T. B. (2017). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis).
- Aguado, G. (2009). El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico. *Manuscrito enviado para publicación*.
- Álvarez-Alcántara, E. (2007). Trastornos del espectro autista. *Revista mexicana de pediatría*, 74(6), 269-276.
- Álvarez Otero, S., & Fernández Méndez, J. C. (2014). Detección temprana de los trastornos del espectro autista entre profesionales de Educación Infantil y Primaria.
- Artigas-Pallarés, J., Guitart, M., & Gabau-Vila, E. (2013). Bases genéticas de los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de neurología*, 56(1), 23-34
- Azcoaga, J. (1977). Ontogenia del lenguaje. Paidós.
- Busquets, L., Miralbell, J., Muñoz, P., Muriel, N., Español, N., Viloca, L., & Mestres, M. (2018). Detección precoz del trastorno del espectro autista durante el primer año de vida en la consulta pediátrica. *PediatríaIntegral*, XXII, 2, 1-6.
- Barrionuevo, Gallastegui, Grinspon & Haller (2010). Neuropsicolinguística. *Evaluación y tratamiento Escala Rocca*. Akadia
- Cabanillas, P., & del Pilar, M. (2010). Adaptación psicológica en madres y padres de personas con trastornos del espectro autista: un estudio multidimensional.
- Cabanyes-Truffino, J., & García-Villamizar, D. (2004). Identificación y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. *Rev. Neurol*, 39(1), 81-90.
- Camacho-Gómez, C., & Camacho-Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en la infancia. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3(1), 1-27.
- Canal-Bedia, R., García-Primo, P., Hernández-Fabián, A., Magán-Maganto, M., Sánchez, A. B., & Posada-De la Paz, M. (2015). De la detección precoz a la atención temprana: estrategias de intervención a partir del cribado prospectivo. *Rev Neurol*, 60(Supl 1), S25-S29.
- Calla Arpi, D. C., & Uyuquipa Chipa, J. D. (2015). Habilidades sociales y dependencia emocional en los estudiantes del quinto año de la Institución Educativa Secundaria Industrial Perú Birf de la ciudad de Juliaca, 2014
- Cortez Bellotti de Oliveira, M., & Contreras, M. M. (2007). Diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista en edad temprana (18-36 meses). *Archivos argentinos de pediatría*, 105(5), 418-426.

BIBLIOGRAFÍA

- Coy Guerrero, L., & Martín Padilla, E. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 47-64.
- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Inde.
- Díez-Cuervo, A., Muñoz-Yunta, J. A., Fuentes-Biggi, J., Canal-Bedia, R., Idiazábal-Aletxa, M. A., Ferrari-Arroyo, M. J.,...& Artigas-Pallarés, J. (2005). Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista. *Rev. Neurol*, 41(5), 299-310.
- Dolz, I., Alcantud, F., & ACCESO, U. (2002). Atención temprana e intervención en niños con trastornos generalizados del desarrollo. *Actas de las II Jornadas de Atención a la Discapacidad. Un espacio para las personas con autismo*, 18-22.
- Echeverry, I. G. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 113-124.
- Fortea Sevilla, M. D. S., Escandell Bermúdez, M. O., & Castro Sánchez, J. J. (2014). Nuevas formas de abordaje del proceso diagnóstico del tea después del DSM-5. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Feldman, R. (2015). Modelo del desarrollo cognoscitivo de Piaget.
- García, R. L. (2012). La terminología en el campo de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) de la heterodenominación a la autodenominación. *Llengua, societat i comunicació: revista de sociolingüística de la Universitat de Barcelona*, (10), 31-38.
- González del Yerro. (2010). *El desarrollo de la comunicación en los primeros años de vida*.
- Greenspan, S., & Greenspan, N. (1997). *Las primeras emociones: las seis etapas principales de desarrollo emocional durante los primeros años de vida*. Paidós.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning disorders*, 1, 87-142.
- Greenspan, S. I., Wieder, S., Simons, R., & Sindelar, M. T. (2006). *El niño con necesidades especiales: Promoviendo el desarrollo emocional e intelectual*. Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.

- Gutiérrez Alonso, P. (2015). Desarrollo del lenguaje en las primeras etapas de la evolución del niño (de 0 a 3 años y de 3 a 6 años).
- Harrison, J., Lombardino, LJ y Stapell, JB (1986). El desarrollo de la comunicación temprana: uso de literatura de desarrollo para seleccionar objetivos de comunicación. *The Journal of Special Education* , 20 (4), 463-473.
- Hervás, A. (2017). Desregulación emocional y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 64(1), 17-25.
- Isaza Valencia, L., & Henao López, G. C. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 14, no. 1 (ene.-jun. 2011); p. 19-30.
- Isaza-Valencia, L., & Henao-López, C. G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, (015), 253-271.
- Kanner, L. (1943). Trastornos autistas del contacto afectivo. *Revista española de discapacidad intelectual Siglo Cero*, 36.
- Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.
- López, M. D. A. T. (2015). El juego pintado de azul: desarrollo de la comunicación social y el lenguaje en niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) por medio de la participación guiada en actividades lúdicas.
- Macias, M. R. A., & Torres, E. O. (2016). Desarrollo de habilidades para la comunicación no verbal en la formación inicial del comunicador social. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 4(2), 137-146
- Maggiolo, M., De Barbieri, Z., & Zapata, O. (1999). Programa de estimulación temprana del lenguaje. *Revista chilena de fonoaudiología*, 1, 31-40.
- Martínez, M. S. (2010). *De la intersubjetividad primaria a la secundaria: Qué percibe el bebé cuando mira al adulto* (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- Miguel, A. M. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 169-183.

- Millá, M. G., & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Rev. neurol*, 48(Supl 2), S47-52.
- Monfort, M., & Juárez, A. (1987). El niño que habla. *Madrid. Cepe*.
- Monfort, M., & Juárez, I. M. (2001). *En la mente*. Entha.
- Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista de Neurología*, 38(supl 1), S85-S8
- Monjas Casares, M. I. (1993). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. *Valladolid: Casares*.
- Montecinos, J. P. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (7), 54-66.
- Mulas, F., Hernández-Muela, S., Etchepareborda, M., & Abad-Mas, L. (2004). Bases clínicas neuropediátricas y patogénicas del trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 38(1), 9-14.
- Narbona, J., & Chevrie-Muller, C. (1997). *El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Masson.
- Pardo, C. M. (2006). Relevancia e Inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana. *Forma y función*, (19), 31-46.
- Paula Pérez, I., & Martos, J. M. P. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 2011, vol. 52, núm. Supl 1, p. S147-S153.
- Pineda, S., & Tatiana, K. (2019). Configuración vincular en los sistemas familiares con integrantes diagnosticados con trastorno del espectro del autismo.
- Ramos, M. G. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Eduinnova.
- Rattazzi, A. (2014). La importancia de la detección precoz y de la intervención temprana en niños con condiciones del espectro autista. *Rev. Arg. De Psiquiat*, 25, 290-294.
- Rivière, A., & Belinchón, M. (2001). Lenguaje y autismo. *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Rivière, A., & Núñez, M. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.

- Ruiz Paredes, J. D. (2020, February). Propuesta de actuación para trabajar las rutinas diarias de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para mejorar su interacción en el aula. In *Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria*.
- Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 56(1), 13-21.
- Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Elvira, J. A. M., Salas, B. L., & Cívico, F. A. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología educativa*, 21(1), 55-63.
- Tuchman, R. (2013). Deconstruyendo los trastornos del espectro autista: perspectiva clínica. *Rev Neurol*, 56(Supl 1), S3-S12.
- Valdez (2016). *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Paidós.
- Vives, R. J., Lartigue, B. T., & Córdoba, A. (1992). Apego y vínculo. *Comunicación preliminar. Cuaderno Psicoanal*, 25, 45-53.
- Yunta, J. A. M., Palau, M., Salvadó, B., & Valls, A. (2006). Autismo: identificación e intervención temprana. *Acta Neurol Colomb*, 22(2), 97-105.

ASPECTOS COMUNICACIONALES DE NIÑOS CON TEA QUE ASISTEN A UN TALLER DE HABILIDADES SOCIALES



Universidad Fasta
Luengo Daniela
Lic. en Fonoaudiología
dany_l93@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

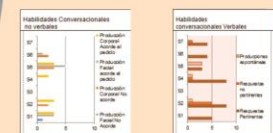
LAS HABILIDADES SOCIALES, SON EL CONJUNTO DE CONDUCTAS EMITIDAS POR UN INDIVIDUO PAR EXPRESAR SUS SENTIMIENTOS, ACTITUDES, DESEOS, OPINIONES, DE UN MODO ADECUADO A LA SITUACION Y RESPETANDO ESAS MISMAS CONDUCTAS EN LOS DEMAS.

MATERIALES Y MÉTODOS

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, DESCRIPTIVA, LONGITUDINAL Y NO EXPERIMENTAL. PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS SE REALIZÓ UNA OBSERVACIÓN Y SE REGISTRÓ EN UNA GRILLA DE ELABORACIÓN PROPIA.

OBJETIVO

ANALIZAR EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES RELACIONADAS A LA COMUNICACIÓN Y LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS, EN NIÑOS DE 6 A 9 AÑOS, CON TEA, QUE CONCURREN A UN TALLER DE HABILIDADES SOCIALES EN MAR DEL PLATA, EN EL AÑO 2018.



RESULTADOS

LA FUNCIÓN PERSONAL E INTERACTIVA MEJORAN EN TODOS LOS PARTICIPANTES. LOS GESTOS SIMBÓLICOS SON LOS MAS UTILIZADOS Y SE OBSERVA ASÍ EN TODOS LOS PARTICIPANTES. LAS HABILIDADES CONVERSACIONALES NO VERBALES COMO LAS PRODUCCIONES CORPORALES Y FACIALES ACORDES SE VEN EN MAYOR CANTIDAD QUE LAS NO ACORDES AL PEDIDO. LAS HABILIDADES CONVERSACIONALES VERBALES DENOTAN QUE LOS PARTICIPANTES RESPONDEN EN FORMA PERTINENTE EN MAYOR MEDIA Y LAS PRODUCCIONES ESPONTANEAS SE OBSERVAN DE FORMA IRREGULAR, PERO EN LA MAYORÍA SE EXPRESAN EN TODAS LAS SESIONES. LA MOTIVACIÓN SOCIAL, DEPENDE DEL TIPO DE INTERÉS QUE TENGA EL NIÑO POR SOBRE LA ACTIVIDAD PLANTEADA. FRENTE LAS DESREGULACIONES, ALGUNOS NIÑOS SE CO-REGULAN CON LA INTERVENCIÓN DEL PROFESIONAL Y OTROS SON CAPACES DE USAR ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN.

CONCLUSIONES

LOS TALLERES DE HABILIDADES SOCIALES TIENEN EL OBJETIVO DE INTERVENIR, DIRIGIR Y REFORZAR LAS CONDUCTAS Y ACTITUDES, DE MANERA DE POTENCIAR EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON DICHAS NECESIDADES, OFRECIENDO ESPACIOS LÚDICOS, ACTIVOS Y GRUPALES, POTENCIANDO UN AMBIENTE OPTIMO PARA QUE LOS MISMOS DESPLIEGUEN SU MODO DE VINCULARSE, ENFRENTEN SUS DIFICULTADES Y AUMENTEN SUS FORTALEZAS.