



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

FACULTAD: CIENCIAS PEDAGÓGICAS

DEPARTAMENTO DE EDUCACION ESPECIAL LOGOPEDIA.

TRABAJO DE DIPLOMA

La estimulación del vocabulario activo en alumnos con autismo infantil.

Autora: Beatriz Márquez Arteaga.

Tutora: M Sc. Aurora Margarita Álvarez González.

Consultante: M Sc. Enrique Carlos Hernández Pérez.

Profesor Asistente.

Sancti Spíritus

2017

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a todos los que se han preocupado por mí y me han ayudado de una manera incondicional.

En primer lugar x ser tan especial a mi mamá que se ha sacrificado tanto estos años porque no me falte de nada y permitir de una manera u otra a que siga en mis estudios, que ha sido mi ejemplo a seguir por ser tan fuerte y trabajadora, a mi papá, que aunque no haya estado presentes estos últimos años siempre me ha apoyado y aconsejado.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, la persona más importante de mi vida, por darme la fuerza espiritual..

A los profesores Ms C Aurora M. Álvarez González y al Ms C .Enrique Carlos Hernández Pérez por sus recomendaciones y esencial ayuda en el perfeccionamiento de la memoria escrita y porque a pesar de sus múltiples responsabilidades no vacilaron ni un minuto en aceptar la conducción y orientación crítica de esta investigación. Por su empeño y entrega incalculable, por las largas horas de reflexión venciendo el cansancio.

Mi agradecimiento eterno a la Revolución, por la oportunidad que nos ofrece de crecimiento profesional y humano.

Muchas gracias.

RESUMEN

El lenguaje ha constituido desde el surgimiento de la sociedad una actividad esencial en el desarrollo cognoscitivo, cultural y social del ser humano. La escuela especial constituye el principal centro para la intervención y el desarrollo del lenguaje en niños con necesidades educativas especiales, pues en ella existen las condiciones para lograr las transformaciones en el mismo y donde la función de los logopedas, maestros y especialidades son conjuntamente con la familia los encargados de desarrollar el vocabulario activo de los alumnos con autismo. La presente investigación se titula: “La estimulación del vocabulario activo en alumnos con autismo infantil.” y su objetivo está dirigido a: Aplicar actividades lúdicas que contribuyan a la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus. En la investigación se emplearon métodos del nivel teórico, empírico y matemático - estadístico. La novedad del trabajo se expresa en la propuesta de actividades lúdicas que permiten el desarrollo vocabulario activo, las cuales se distinguen por una implicación directa de la logopeda, pero que son aplicables en la práctica escolar por maestros y otras especialidades, además se caracterizan por su estructura, es decir presentan título, objetivo, materiales, acciones del juego, reglas y evaluación, así como el carácter motivador.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos que tiene la Revolución cubana es integrar a todos sus individuos a la sociedad como personas preparadas y cultas. Los niños, jóvenes y adultos con algún impedimento ya sean físicos o mentales, también son preparados para desarrollarse libremente en esta sociedad.

De ahí que, la Educación Especial basada en los principios pedagógicos ha transitado por diferentes etapas en su historia legando valiosas experiencias que han enriquecido y desarrollado la teoría y la práctica pedagógica especial.

Sí algo distingue el sistema educativo cubano con los niños que presentan necesidades educativas especiales es su valor para analizar y comprender los enfoques más universales sobre derecho e inclusión social, el cual se revela en la Convención de los Derechos del niño y cuyos principios fundamentales son: la no discriminación, (todos los derechos se aplican a todos los niños sin excepción, es obligación del Estado protegerlos frente a cualquier forma de discriminación y promover activamente sus derechos), la supervivencia y el desarrollo (todo niño tiene derecho a la vida, se le deberá permitir desarrollar su potencial y se le brindará apoyo a tal efecto).

Una de las tareas propuestas por el Ministerio de Educación está relacionada con la educación de los niños que presenten insuficiencias, desviaciones o defectos en el plano intelectual y en el establecimiento de las relaciones sociales, lo cual implica el desarrollo del lenguaje, y para que el mismo alcance el mayor éxito se debe trabajar en el vocabulario.

El desarrollo del vocabulario activo es un proceso largo y complejo en el cual los alumnos deben interactuar con los diferentes agentes socializadores, donde la

escuela juega un rol fundamental a partir de un certero diagnóstico que precise las potencialidades y carencias que en tal sentido presentan.

Entre los alumnos que asisten a las escuelas especiales se encuentran aquellos que presentan un trastorno generalizado del desarrollo con sintomatología del Espectro autista o con su diagnóstico de autismo, donde las dificultades en el aprendizaje que manifiestan a lo largo de su proceso educativo, constituye uno de los problemas que preocupa a familias, maestros y especialistas relacionados con su educación. Esta problemática ha sido valorada desde múltiples perspectivas y ha generado marcos conceptuales y modelos explicativos diversos.

Varios han sido los investigadores que han abordado el tema relacionado con el autismo infantil, sus causas y características, entre ellos están: Kanner, L. (1943), Frith, U. (1990), Riviere, A. (1995; 1997; 2002), Artigas, J. (2004), Fuentes, J. (2006), Silva, D. (2007), Bernal Rankin, L. (2002; 2008), Orozco Delgado, M. (2008), etc.

No obstante, a pesar de todo el trabajo realizado, así como las investigaciones efectuadas y la labor que se lleva a cabo en las clases y especialmente las logopédicas constituyen formas fundamentales del proceso docente y que están diseñados para alcanzar el máximo desarrollo de las potencialidades de los alumnos con autismo, se aprecia que no siempre tienen la evolución que se espera en un período de tiempo determinado.

La autora de la investigación en la práctica pedagógica a través de la observación sistemática al aula especializada de alumnos con diagnóstico de autismo de la Escuela Especial "Efraín Alfonso" del municipio de Sancti-Spíritus, pudo constatar limitaciones en el vocabulario activo, las mismas se expresan del siguiente modo:

- Falta de motivación hacia la comunicación verbal. Expresada en un insuficiente interés cognoscitivo.
- Insuficiente desarrollo del oído fonemático, dificultad en la comprensión del lenguaje ajeno y por esta razón carecen del desarrollo del lenguaje expresivo, por lo que el vocabulario se manifiesta con presencia de palabras sueltas y ecoálicas, no creaban formalmente ni palabras ni oraciones, por lo que no conformaban discursos.

Por lo que se requiere entonces de actividades lúdicas que permitan una correcta estimulación del vocabulario activo.

Por lo expuesto anteriormente se contextualiza el siguiente **problema científico**:
¿Cómo contribuir a la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus?

Como meta final se propone el siguiente **objetivo** de la investigación: Aplicar actividades lúdicas que contribuyan a la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus.

Para lograr el objetivo planteado se elaboran las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil?
2. ¿Cuál es el estado actual de la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus?
3. ¿Qué actividades diseñar para contribuir a la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus?
4. ¿Qué resultados se obtienen con la aplicación de las actividades lúdicas para la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus?

Para dar respuestas a las preguntas científicas se trazan las siguientes **tareas de investigación**:

1. Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil.
2. Diagnóstico del estado actual en que se expresa el vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus.

3. Elaboración de la propuesta de actividades lúdicas para contribuir a la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus.

4. Evaluación de los resultados de la aplicación de las actividades lúdicas para la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus.

Para el desarrollo de las diferentes tareas de investigación, se aplicaron métodos del nivel teórico, empírico y matemático-estadístico.

Nivel teórico:

- **Análisis histórico – lógico:** permitió establecer regularidades y caracterizar evolutivamente, teniendo en cuenta los antecedentes y las posiciones actuales del problema relacionado con el desarrollo del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil lo que posibilitó penetrar en la esencia del mismo.

- **Analítico – sintético:** posibilitó el análisis de los presupuestos teóricos relacionados con la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil, así como los resultados de los instrumentos aplicados a partir de los cuales permitió reconocer y valorar el fenómeno investigado en todas sus partes y llegar a lo concreto del mismo, desde la fundamentación teórica hasta la propuesta de actividades lúdicas que se plantea en el trabajo. Posibilitó, el análisis del todo en sus partes y volver al todo mediante la síntesis del proceso.

- **Inductivo – deductivo :** se empleó para el procesamiento de la información empírica obtenida durante el diagnóstico, así como en la determinación de inferencias y generalizaciones a partir de las cuales se establecen regularidades para determinar los rasgos que tipifican las actividades lúdicas dirigidas a contribuir al desarrollo del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil.

Nivel Empírico:

Análisis de documentos: propició el análisis de documentos esenciales para constatar los datos generales relacionados con el lenguaje y la comunicación con énfasis, en el desarrollo del vocabulario activo, a partir de los documentos:

Expediente Acumulativo del Escolar, el Expediente Psicopedagógico y el logopédico).

Observación científica: permitió constatar el desarrollo del vocabulario activo y el estado en que se encuentra este, en los alumnos con autismo infantil.

Entrevista a docentes: permitió obtener información sobre el desarrollo del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil.

Prueba pedagógica: permitió constatar el nivel de dificultad que presentan los alumnos con autismo infantil en relación con la estimulación del vocabulario activo, a través de la utilización de tarjetas ilustradas.

Método Experimental: se empleó en su variante de *pre-experimento* en el registro y comparación del estado (inicial) el pre-test y pos-test para evaluar la aplicación del resultado.

Del nivel matemático-estadístico.

- **Cálculo porcentual:** permitió el procesamiento de los datos obtenidos a través de los diferentes métodos e instrumentos, lo que viabiliza el análisis cualitativo y cuantitativo.
- **Estadística descriptiva:** posibilitó el trabajo con tablas y gráficos, para organizar los resultados que permiten apreciar la información de forma más rápida y objetiva.

Para el desarrollo de la investigación fue seleccionada el aula de autismo de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus. La **población** está compuesta por cinco alumnos con diagnóstico de autismo infantil de los cuales dos son no activos en la comunicación y tres son activos que conforman la **muestra** de manera intencional y que representa el 60,0 % de la población; todos pertenecen al sexo masculino y se caracterizan por ser cariñosos, obedientes, cumplen órdenes. La voz se manifiesta con una alta frecuencia, vocalizaciones iniciales son idiosincrásicas (tiene una estructura propia) la tonalidad, intensidad y entonación son difícilmente controladas, pues presentan un débil control de los órganos fonatorios y padecen de trastornos de respiración en una proporción mayor a la normal. Muestran motivaciones hacia las actividades lúdicas y aquellas que sean creativas y novedosas, son hiperactivos con atención distráctil lo que influye negativamente en la

concentración, manifiestan síntomas de cansancio y agotamiento, tornándose en ocasiones agresivos. Presentan ecolalias y estereotipia. Tienen dificultades para expresar, lo que se dicen a través palabras y frases sencillas.

DESARROLLO.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA ESTIMULACIÓN DEL VOCABULARIO ACTIVO EN LOS ALUMNOS CON AUTISMO INFANTIL.

1.1- Consideraciones sobre el autismo. Conceptualización. Principales características.

Actualmente se considera que uno de cada quinientos habitantes presenta Autismo en algún grado; y es cuatro veces más frecuente en niños que en niñas.

El autismo es un trastorno que se padece por toda la vida, aunque las manifestaciones cambian conforme transcurre el tiempo y algunos síntomas mejoran, mientras otros pueden hacerse más severos.

Las personas con autismo tienen un promedio de vida igual al de la población general, por lo que es falso pensar únicamente en “niños con autismo”; estos son después adolescentes, adultos y ancianos con autismo.

Características de conducta social.

Las dificultades de socialización son severas en los individuos con autismo y serán el objetivo de una parte importante de las estrategias de intervención.

Algunos ejemplos de estas conductas son: se le dificulta relacionarse con los demás; no se dan cuenta de las diferentes situaciones sociales ni de los sentimientos de otros; actúa de manera extraña e inapropiada (como gritar en un cine, reír en un velorio o tirarse al piso en un centro comercial); prefiere estar solo y se relaciona mejor con cosas que con personas; casi no expresa emociones y no tiene juego imaginativo.

Características de comunicación.

Las habilidades de comunicación en personas con autismo es una de las mayores dificultades. El lenguaje expresivo y receptivo son sólo dos de las formas como una persona se comunica, pero son de gran importancia.

Mientras la mayoría de las personas se desarrollan de manera normal en las áreas de comunicación verbal y no verbal, las personas con autismo parecen sumergirse en su propio mundo, donde la comunicación con otros no es importante.

Estas conductas no son voluntarias: se deben a una incapacidad para entablar la comunicación.

En el área de la comunicación existen importantes diferencias entre los individuos con autismo: más del 50 por ciento no tienen ningún lenguaje verbal; algunos repiten mecánicamente palabras, canciones o comerciales escuchados con anterioridad (a esto se le llama ecolalia). Algunas personas con autismo de alto funcionamiento son muy verbales.

Sin embargo a todos se les dificulta establecer interacciones y usar el lenguaje con la intención de comunicarse con los demás.

Características del comportamiento:

En general, los individuos con autismo experimentan dificultad sensorial por su inadecuada respuesta a los estímulos externos.

Algunos ejemplos de las conductas extrañas que se observan en personas con autismo son: no temen a los peligros reales, pero pueden tener miedo sin causa aparente; tienen movimientos repetitivos como aplaudir, mecerse, aletear, etc.; rechazan cambios en su rutina; pueden quedarse con la mirada perdida o fijarla en algún objeto por mucho tiempo; evitan el contacto con los ojos o insisten en abrazar y tocar inadecuadamente a las personas.

Los individuos con autismo a menudo exploran el mundo en formas inusuales usando sus sentidos del tacto, gusto y olfato. También podrían utilizar su vista y audición en maneras peculiares.

Características del aprendizaje:

Muestran dificultades en el área del aprendizaje. El 75% de los individuos con autismo presentan un retardo mental de leve a severo.

En general las características por las que se puede reconocer a un niño autista son variadas. Se considera que una persona es autista si tiene o ha tenido en alguna etapa de su vida, cuando menos siete de las siguientes características:

- Lenguaje nulo, limitado o lo tenía y dejó de hablar.
- Ecolalia, repite lo mismo o lo que oye (frases o palabras).
- Parece sordo, no se inmuta con los sonidos.
- Obsesión por los objetos, por ejemplo, le gusta traer en la mano un montón de lápices o cepillos sin razón alguna.
- No tiene interés por los juguetes o no los usa adecuadamente.
- Apila los objetos o tiende a ponerlos en línea.
- No mira a los ojos, evita cualquier contacto visual.
- No juega ni se socializa con los demás niños.
- No responde a su nombre.
- Muestra total desinterés por su entorno, no está pendiente.
- No obedece ni sigue instrucciones.
- Pide las cosas tomando la mano de alguien y dirigiéndola a lo que desea.
- Evita el contacto físico.
- No le gusta que lo toquen o carguen.
- Aleteo de manos (como si intentara volar) en forma rítmica y constante.
- Gira o se mece sobre sí mismo.
- Se queda quieto observando un punto como si estuviera hipnotizado.
- Camina de puntitas (como ballet).
- No soporta ciertos sonidos o luces (por ejemplo, la licuadora o el microondas).
- Hiperactivo (muy inquieto) o extremo pasivo (demasiado quieto).
- Agresividad y/o auto agresividad (se golpea a sí mismo).
- Obsesión por el orden y la rutina, no soporta los cambios.
- Se enoja mucho y hace rabietas sin razón aparente o porque no obtuvo algo.
- Se ríe sin razón aparente (como si viera fantasmas).
- Comportamiento repetitivo, es decir, tiende a repetir un patrón una y otra vez en forma constante.

Esta lista se da como referencia, pero será necesario el diagnóstico del neurólogo, así como la valoración del psicólogo y otros especialistas.

Descubrir por qué los niños autistas tienen la función ejecutiva dañada puede ayudar a desarrollar mejores terapias orientadas a mejorar su habilidad para prestar atención y resolver problemas, específicamente, los investigadores han encontrado que la actividad en el núcleo caudado, un componente crítico de circuitos que enlazan la corteza prefrontal del cerebro, está reducida en los niños autistas.

Estos descubrimientos tienen implicaciones importantes, dado que los circuitos prefrontales desempeñan un papel esencial en concentrar y mantener la atención, así como en trazar planes, establecer metas, y mantener esas metas en la memoria durante el proceso de solucionar problemas y el de tomar decisiones.

1.2. Principales etapas en el estudio y atención del niño autista. Teorías que dan una explicación psicológica del autismo.

Las etapas del estudio y atención educativa del niño autista coinciden en trabajos de diferentes autores: (Gómez, I. 2005, Orozco, M. 2005, entre otros), definiendo 3 etapas, las cuales se resumen a continuación:

1ra. etapa (1943 a 1963). Se enfocaba el autismo como un trastorno emocional, producido por factores emocionales y afectivos inadecuados, por parte de la figura de crianza y en correspondencia se trabajaron como alternativas de intervención las terapias dinámicas. La primera asociación es creada en 1962 en el Reino Unido.

2da. etapa (1963-1983). Desechada la hipótesis de padres culpables, comienza a asociarse al autismo con trastornos neurobiológicos, aparece la hipótesis de que existe una alteración cognitiva, más que afectiva. Se acepta en casi todo el mundo la educación en el autismo como la forma más eficaz de tratamiento, comienzan a desarrollarse procedimientos de modificación de conducta. En 1961 Charles Fester (psicólogo especialista en aprendizaje) y Miriam K. Demyer (psiquiatra infantil) demuestran por primera vez la utilidad de los métodos de modificación de conducta para el tratamiento del autismo.

3ra etapa (1983 hasta la actualidad). La consideración del autismo como “psicosis infantil” fue sustituida por “trastorno profundo del desarrollo”. Aparecen algunas hipótesis que pretenden dar una explicación psicológica al autismo: teoría de la mente (Barón- Cohen, Leslie Fritz, 1985), teoría afectiva (Peter Hobson), teoría de las funciones ejecutivas, y teoría de la coherencia central. Además, las investigaciones en algunas ramas de las ciencias como la neurobiología, la genética, neuroimagen, bioquímica, etc, nos acercan más a las posibles causas del autismo. Actualmente la educación es de las intervenciones, la más importante, y donde más resultados se han obtenido.

A continuación se resumen las diferentes teorías que dan una explicación psicológica del autismo y que aparecen en esta última etapa.

- **Teoría de la mente o déficit metarepresentacional** (Simón Barón - Cohen, Alan Leslie Y Uta Frith, en 1985)

La teoría de la mente(TM) hace referencia a “la capacidad del individuo de atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás con el fin de predecir el comportamiento”. (Premack Y Woodruff, 1978. Citado por F. Happé 1994: 67). Esta capacidad de “leer la mente” de los otros, de inferir sus ideas, deseos, creencias y como consecuencia anticipar su conducta, suele aparecer en los niños “normales” a los 4 años.

Para Leslie, detrás de cada mentalización (predecir relaciones entre estados externos de hechos y estados internos mentales) está la posibilidad de realizar ficciones y simulaciones, para lo que se hace necesario las meta representaciones (representaciones de segundo orden, internas).

- **Teoría afectiva intersubjetiva** (Peter Hobson, en 1986)

Esta teoría defiende la hipótesis de que el núcleo del autismo es la alteración en la intersubjetividad primaria, es decir, en las primeras relaciones que establece el niño y el adulto.

- **Teoría de las funciones ejecutivas** (James Russell)

Esta teoría explica el autismo a partir de un déficit en la habilidad para mantener un conjunto apropiado de estrategias para la solución de problemas y conseguir metas (Luria, 1996).

Las conductas consideradas dentro de esta función se encuentran la representación mental de la tarea, la planificación, el control de impulsos, la intención de inhibir una respuesta o diferirla a otro momento, la búsqueda organizada y la flexibilidad de pensamiento y acción.

- **Teoría de la Coherencia Central** (Uta Frith en 1989)

Frith plantea que el autismo se caracteriza por un desequilibrio específico de la integración de la información. Esta teoría se refiere a la capacidad de integrar la información con el fin de darle un sentido coherente a las cosas, coherencia central. Las personas con autismo muestran una forma diferente de procesar la información, se centran más en los detalles, no procesan la información de forma global, Frith lo llama coherencia central débil.

En la actualidad se aprecia un aumento considerable de las personas con diagnóstico de autismo, expresadas en una tasa de crecimiento acelerada, cuatro veces más alta que 30 años atrás.

En realidad el desconocimiento de las causas provoca ciertas limitantes para organizar una labor preventiva primaria adecuada y desarrollar una óptima intervención psicopedagógica.

Concebir y Aplicar un modelo de Atención Integral para niños, niñas, adolescentes y jóvenes con Autismo Infantil, que garantice la efectividad del tránsito, el egreso y la preparación para la vida útil independiente, a partir de una concepción de aprendizaje desarrollador y la potenciación de las líneas de desarrollo de la especialidad, es nuestra principal misión.

La atención a la diversidad en los sistemas educativos actuales constituye una exigencia y prioridad para los mismos, siempre que se pretenda mejorar su calidad de vida.

La palabra *autismo*, del griego *auto-* de autós, "propio, uno mismo", fue utilizada por primera vez por el psiquiatra suizo Eugene Bleuler en un tomo del *American Journal of Insanity*, en 1911, para describir el alejamiento del mundo exterior que se observa en los adultos con esquizofrenia, se emplea para designar a una persona absorta en sí misma.

Bleuder indica que el autismo es la pérdida de contacto con la realidad, que provoca en el sujeto la imposibilidad para comunicarse con los demás, sobre esto señaló que:

“...el apartamiento de la realidad, junto con el predominio absoluto y relativo de la vida anterior, es lo que llamamos nosotros autismo...” (E. Bleuder: 1911)

En 1943, el psiquiatra infantil I. Kanner retoma el término y lo utiliza para denominar un síndrome clínico con identidad propia diferente de la esquizofrenia y la psicosis infantil, en un trabajo titulado *Autistic Disturbances of Affective Contact*, en el cual se describe como autistas a un grupo de niños ensimismados y con severos problemas sociales, de comportamiento y comunicación. Este estudio proporciona una visión general de la complejidad del trastorno y se considera a este autor el primero en realizar una descripción clínica de las personas con autismo.

Además, describió la naturaleza y los rasgos característicos del trastorno infantil, entre los que señalaba:

- Incapacidad para relacionarse normalmente con personas y situaciones.
- Alteración del lenguaje.
- Presencia de ecolalia inmediata y demorada.
- El niño que poseía lenguaje hablado carecía de carácter comunicativo, se caracterizaba por su carácter memorístico y repetitivo.
- Deseo ansioso y obsesivo de mantener la invariabilidad.

Asimismo, planteó la primera definición formal de autismo, en la misma defiende su origen psicógeno y establece tres afectaciones fundamentales estas son:

- Las relaciones sociales.
- La comunicación y el lenguaje.
- La insistencia en la invariancia.

Por su parte, el psiquiatra Vienes Hans Asperger en 1944 descubre el “autismo”, y lo define de forma similar al psiquiatra norteamericano, aunque parece ser que no lo percibe como trastorno emocional, sino genético. Actualmente se define el Síndrome de Asperger como un autismo de alto rendimiento.

Actualmente, el autismo infantil ha pasado a formar parte de las desviaciones del desarrollo en la infancia, descritas en el Manual Diagnóstico y Estadístico de las Enfermedades Mentales en su cuarta revisión (DSM-IV, 1994) y la Clasificación Internacional de las Enfermedades en su décima revisión (CIE-10, 1992). Estos manuales incluyen al Autismo entre los llamados Trastornos Profundos del Desarrollo, junto con otros síndromes que han sido descritos como lo son el Síndrome de Rett, Desorden Desintegrativo Infantil, Autismo Atípico y Síndrome de Asperger.

La Décima Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE – 10, 1992) considera al Autismo como un “Trastorno Generalizado del Desarrollo, definido por la presencia de un desarrollo alterado o anormal, que se manifiesta antes de los tres años y por un tipo característico de comportamiento anormal que afecta a la interacción social y a la comunicación (alteración cualitativa) y la presencia de actividades repetitivas y restrictivas.” (Clasificación de trastornos mentales CIE-10, F84, 1992) Dentro de los criterios de la antes clasificación se encuentran:

- Alteración cualitativa de la interacción social.
- Alteración cualitativa de la comunicación.
- Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas.

Luego de realizar una observación a 11 niños con alteraciones coincidentes y diferentes a las antes descritas en el sistema gnoseológico, L. Kanner lo define como: un síndrome comportamental que se manifiesta por una alteración de las relaciones sociales, el lenguaje y los procesos cognoscitivos de la primera infancia, es decir es una "incapacidad para relacionarse adecuadamente con los demás, incluso con los objetos y situaciones". Su caracterización permitió diferenciarlo de otros síndromes similares como demencia precoz, esquizofrenia infantil y demencia infantil, entre otras.

Al respecto L. Kanner expresa: “Hablemos pues, de suponer que estos niños han venido al mundo con la incapacidad innata para establecer el contacto afectivo normal y de base biológica, con las personas, de la misma manera que otros vienen al mundo con dificultades físicas e intelectuales innatas.”(Kanner 1943:6)

En 1944 en su segunda publicación L. Kanner abandona el término que califica a este trastorno como “una perturbación del contacto afectivo”, aunque insiste en la peculiar naturaleza de los padres de estos niños.

L. Kanner delimita en el autismo tres núcleos fundamentales:

- Trastornos cualitativos de relación.
- Alteraciones de comunicación y lenguaje.
- Falta de flexibilidad mental y comportamental.

Son múltiples las definiciones de autismo que se manejan en la actualidad, pero una de las más utilizadas es la del DSM IV 1994, donde el autismo se define por:

A1- un deterioro cualitativo en la interacción social

A2- un deterioro cualitativo en la comunicación

A3- repertorio restringido, repetitivo y estereotipado de conductas, intereses y actividades

B- retraso o trastorno de una de las siguientes áreas como mínimo, con una aparición anterior a los tres años: interacción social, lenguaje (tal y como es utilizado en la comunicación social), o juego simbólico o imaginativo.

Por otro lado, en diferentes materiales sobre el tema se dice que el autismo es un trastorno infantil que suele darse preferentemente en niños que en niñas, lo cual se corrobora en observaciones a la existencia del problema en la realidad cubana en sus diferentes territorios.

Una definición sencilla es la siguiente:

"el autismo es un síndrome que afecta la comunicación y las relaciones sociales y afectivas del individuo".

Como su definición lo dice, el autismo es un síndrome, no es una enfermedad y por lo tanto no existe cura, se puede mejorar su calidad de vida y enseñarle nuevas habilidades con la intención de hacerlo más independiente, pero como en el síndrome de Down y otros trastornos del desarrollo, el individuo que lo tenga será autista toda su vida.

En ocasiones, estos niños, además de ser autistas, tienen algún otro trastorno del desarrollo (Discapacidad Intelectual, motriz, síndrome de Down, etc.) o bien, pueden ser lo que se conoce como el autista clásico o puro.

Existe otro síndrome llamado Asperger, el cual, para muchos, se maneja de igual forma ya que la diferencia principal entre autismo y este síndrome es el nivel de inteligencia, así como su comunicación. A diferencia de los mitos que las novelas y películas recientes han hecho creer, sólo un pequeño segmento de los autistas llega a mostrar alto grado de inteligencia y aunque no es válido decir que tienen una Discapacidad Intelectual, su falta de aprendizaje se hace evidente, debido precisamente, a su pobre o nula comunicación.

El autismo, según afirma J. Velásquez Argota (1996), es un síndrome.

Por su parte, K. K. Monajov, (1987) lo considerado como un conjunto de síntomas que aparecen juntos y distinguen la conducta general del sujeto, lo que puede asociarse a varios trastornos neurobiológicos ().

Durante muchos años el autismo fue considerado un trastorno psicógeno. A partir del año 1994, como resultado de importantes estudios, comienza a conceptualizarse por la organización panamericana de la salud como: “un trastorno generalizado del desarrollo, que se define por la presencia de un desarrollo (...) deteriorado que se manifiesta antes de los tres años de edad y un tipo característico de funcionamiento (...) en las tres áreas de la psicopatología: interacción social recíproca, comunicación y comportamiento restringido, estereotipado y repetitivo. Además de estas características diagnosticas específicas, es frecuente una variedad de otros problemas no específicos, tales como, fobias, trastornos del sueño y de la ingestión de alimentos, rabietas, agresiones o autoagresiones”.

Autismo infantil se define por la presencia de un desarrollo acentuadamente anormal con daño del intercambio social, la comunicación y un repertorio marcadamente restringido de las actividades e intereses y a la presencia de conductas receptivas y restrictivas.

El trastorno predomina en varones con una frecuencia de 3 a 4 veces superior a la que se representa en el género femenino.

“Aunque el autismo no se clasifica dentro del grupo de los trastornos de la conducta (es considerado un trastorno general del desarrollo) por la significativa y

severa afectación que produce en las áreas afectivo-conductual” (Dr. Félix Díaz – CELAEE).

La Sociedad de Autismo de América (1996) define que “el autismo es una discapacidad del desarrollo severa, incapacitante y de por vida que típicamente aparece en los primeros 3 años de vida. Es el resultado de un desorden neurológico que afecta el funcionamiento del cerebro”

Según A. Riviére Gómez (1997), el autismo plantea desafíos importantes de comprensión, explicación y educación, ya que resulta difícil entender el mundo interno de personas con grandes limitaciones de comunicación y relaciones, las que se comportan como ajenas e impresionan.

Una de las más recientes definiciones de autismo, es la elaborada por este investigador, que plantea, “(...) se considera autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas o impredecibles; aquellas que viven como ausentes - mentalmente ausentes - a las personas presentes, y que por todo aquello se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación.” Riviére Gómez. A. (1997:)

Teniendo en cuenta los análisis realizados, la autora del presente trabajo asume la definición del concepto dada por A. Riviére Gómez por considerarla la más que se ajusta al tema objeto de investigación: Comunicación – lenguaje oral – vocabulario activo.

Estas consideraciones sobre el autismo visto como un “...continuo de diferentes dimensiones, y no como una categoría única, permite reconocer a la vez lo que hay en común entre las personas autistas (y de estas con otras que presentan rasgos autistas en su desarrollo) y lo que hay de diferentes en ellas...”. (Riviere, A. 1998:63). Este investigador refiere que hay doce dimensiones que conforman el cuadro del espectro autista: (Riviere, A. 1998)

1. Trastornos cualitativos de la relación social.
2. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas)
3. Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
4. Trastornos de las funciones comunicativas.

5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
6. Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo.
7. Trastornos de las competencias de anticipación.
8. Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental.
9. Trastornos del sentido de la actividad propia.
10. Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.
11. Trastornos de la imitación.
12. Trastornos de la suspensión (la capacidad de hacer significantes).

Dentro de estas 12 dimensiones me acojo a la quinta dimensión que son los Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo, esta presenta cuatro niveles, los cuales son:

- **Nivel I:**

Mutismo total o funcional. Puede haber verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas.

- **Nivel II:**

Lenguaje compuesto por palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones.

- **Nivel III:**

Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecolalias, pero no configuran discursos o conversaciones.

- **Nivel IV:**

Discurso y conversación con limitaciones de adaptaciones flexibles en las conversaciones y de selección de temas relevantes. Frecuentemente hay anomalías en la prosodia.

De estos niveles me acojo los tres últimos los cuales presentan las siguientes características:

Nivel II:

Lenguaje compuesto por palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones.

Una vez que el niño ha llegado a este nivel, se deberá trabajar con un vocabulario bien concreto, utilizando únicamente sustantivos en el primer momento, pues el objetivo es ampliar el vocabulario.

Comenzamos por objetos que se encuentran en su entorno natural y que se mantengan sistemáticamente en contacto con él. Si el maestro considera necesario uno de los apoyos visuales que puede utilizar es la lámina del objeto real con su nombre debajo. Los alumnos que sepan leer ejercitarán la lectura.

Es importante tener en cuenta, sus preferencias dentro de cada área, lo que será su punto de partida. En la casa la familia apoyará este trabajo reafirmando las palabras adquiridas, así como nombrando objetos de su entorno.

Estos pasos no son esquemáticos y dependen del grado de asimilación del niño por lo que podrán ser más o menos repeticiones, a pesar de que algunos se puedan realizar a modo de reafirmación.

La dosificación del vocabulario dependerá de desarrollo cuantitativo que tenga el menor, incorporando los elementos que no domina.

En un segundo momento trabajaremos los verbos. Los que necesariamente en este nivel deberán ir acompañados de movimientos gestuales, teniendo en cuenta los de uso más frecuente y dentro de funciones concretas.

La ecolalia se puede utilizar para el desarrollo del lenguaje en este nivel. Determinando en primer lugar las características de la misma. También se puede trabajar con otro adulto

Al tener la ecolalia repetirán lo último que escuchó, teniendo este un carácter funcional.

En un tercer momento se vinculan los sustantivos con los verbos para formar frases sencillas, aunque en algunas oportunidades dos sustantivos pueden constituir una frase que permita una clara comunicación.

NIVEL III

Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecolalias, pero no configuran discursos o conversaciones.

Se trabajarán las oraciones relacionadas directamente con acciones concretas

Se pueden presentar láminas o fotos que demuestran acciones cotidianas.

El local donde trabajamos debe tener las condiciones necesarias para después de nombrar las acciones puedan ejecutarlas una a una para así darle carácter funcional a la actividad.

Las personas que constantemente estén con el niño deben exigirle su correcta expresión verbal. Con el objetivo de prepararlo para el próximo nivel. También, paulatinamente si ya responde a una pregunta se puede ir introduciendo otras del mismo tema. Todas las preguntas deben ser formuladas de forma muy concretas.

Nivel IV:

Discurso y conversación con limitaciones de adaptaciones flexibles en las conversaciones y de selección de temas relevantes. Frecuentemente hay anomalías en la prosodia.

Para favorecer las descripciones narraciones y conversaciones primeramente se utiliza preguntas que promuevan procesos de auto aprendizaje.

1.3. La estimulación del vocabulario activo en alumnos con autismo infantil.

El lenguaje es la actividad específicamente humana de comunicación mediante la lengua o idioma, es importante tener en cuenta en este sentido que la comunicación en general y la pedagógica en particular, posibilita entre otras cosas el conocimiento mutuo, además de favorecer las relaciones interpersonales adecuadas en cualquier contexto.

El lenguaje expresivo es la codificación del pensamiento en una expresión extendida, e incluye una serie de componentes operativos. Sin embargo, para explicar su organización cerebral procedemos a la inversa y comenzamos por examinar sus formas más elementales para eludir sus mecanismos cerebrales. El tipo más elemental del lenguaje expresivo es el lenguaje receptivo. Luria p.310

El vocabulario es una dimensión del lenguaje expresivo, esta dimensión nos hace reflexionar en puntos coincidentes con los niveles de esta, declarados por Rivière y que Inalvis en su libro de autismo lo cita. (p. 31)

El vocabulario se entiende como un proceso largo del dominio de las funciones nominativas del lenguaje cuando el niño nombra objetos, acciones, responde

adivanzas, describe láminas, emplea el léxico cotidiano, forma palabras, busca el sinónimo y antónimo en diferentes actividades de aprendizaje que se le plantea.

Fernández Pérez G. (2012: 100)

Vocabulario:

- Aprendizaje del significado de una palabra (comprensión) conexiones arbitrarias entre secuencias de sonidos y un concepto. Si aprende de una forma implícita en contexto ambiental de discurso interrumpido, no palabra a palabra.
- Recursos de aprendizaje implícito de una palabra durante el discurso (pistas): transiciones entre fonemas, posición de una frase, límites de entonación.
- Tras el aprendizaje: uso del lenguaje expresivo y escrito.

Ha sido del interés de muchos investigadores el estudio del proceso del lenguaje por su significatividad, revelándose diversidad de enfoques, donde cada autor emite su definición aunque emplean indistintamente los términos lenguaje oral, comunicación verbal, esclareciendo bien en cada momento el papel del lenguaje y su utilización en la vida. Es importante señalar que el lenguaje está compuesto por diferentes componentes:

- Fónicos (pronunciación).
- Morfo-sintáctico (gramatical).
- Léxico-semántico (vocabulario).

El componente léxico-semántico del lenguaje corresponde al vocabulario, a la comprensión y uso de su significado. Incluye el vocabulario pasivo y activo, el primero abarca las palabras, y el segundo formado por un conjunto de palabras utilizadas libremente en el lenguaje.

Según el pedagogo ruso Shif, Zh. I., (1976:122) “los problemas de los alumnos en relación con la pobreza del vocabulario, la competencia lingüística o cognoscitiva en diferentes situaciones comunicativas y el manejo de diferentes estilos funcionales ocupa de manera muy especial a los maestros no solo de la escuela media, sino incluso de la enseñanza superior y especial”.

Este mismo autor señala que el vocabulario juega un papel fundamental en el proceso del lenguaje, de ahí que, el mismo sea desarrollado con la calidad necesaria.

Las causas de los defectos en la pronunciación se pueden ejemplificar teniendo en cuenta en primera instancia, que las limitaciones en desarrollo de los procesos de análisis y síntesis limitan las posibilidades de desarrollar el oído fonemático. Está claro que en el proceso de dominio de la lengua materna, sobre todo en sus inicios, cuando aún no se ha formado el aspecto semántica del lenguaje, el niño para adquirir nuevas palabras se basa en la imitación del lenguaje de los adultos, las palabras escuchadas y dentro de ellas, los sonidos correspondientes no se perciben correctamente, el niño no aprenderá a pronunciarlos, no se desarrollarán o lo harán muy pobremente, las capacidades para diferenciar los fonemas dentro de estas, es decir realizar su análisis sonoro.

Según el diccionario enciclopédico Grijalbo (1998:1938), se entiende por vocabulario “caudal léxico de una lengua. Cualquier reunión de las palabras usables en un idioma, ciencia, oficio, materia, etc. Catálogo o lista de palabras acompañadas de una definición escueta o de su traducción, idioma.”

La autora de esta tesis asume la definición según el Diccionario de Defectología (1982: 254) que designa al vocabulario del niño como: “Reserva de palabras que se incrementa incesante e intensivamente. Se distingue el vocabulario accesible solo a la comprensión del niño, y el vocabulario que él utiliza en el lenguaje propio.”

Se asume este concepto por ser el que se ajusta de forma correcta y abarcadora a la temática que se investiga. Resulta importante destacar, partiendo de esta definición, que como regla general el niño empieza a comprender las palabras antes de pronunciarlas. En el alumno que se desarrolla normalmente, la ampliación y especificación del vocabulario tiene lugar en el proceso de comunicación con los que le rodean, en relación con el desarrollo de la actividad cognoscitiva. Utiliza una cantidad de palabras cada vez mayor, las cuales designan tantos conceptos sencillos, como más complejos.

El pedagogo ruso Shif, Zh, I., (1976:123) al referirse a los niños con necesidades educativas especiales y su vocabulario planteó: “la formación del vocabulario de los alumnos con necesidades educativas especiales ocurre de manera peculiar y requiere una orientación pedagógica especial. Se puede observar el insuficiente dominio del vocabulario. Este se manifiesta en la limitada reserva de palabras y en la insuficiente comprensión de sus significados.”

En este mismo orden, y tomando como base lo planteado por este pedagogo, la ampliación y comprensión del vocabulario en estos alumnos tiene lugar en el proceso de comunicación con las demás personas. Un importante papel desempeña el trabajo lexicográfico especial.

Resulta peculiar la relación entre el vocabulario activo y pasivo de los alumnos con autismo, pues constituye un elemento importante que caracteriza la asimilación del vocabulario del idioma materno por parte de los mismos. La mayor parte del total de palabras conocidas por estos alumnos entra en su vocabulario pasivo y solo una parte la utiliza de forma activa.

En el alumno autista el grado y severidad de las características son diferentes de persona a persona, pero usualmente incluye lo siguiente: atraso severo en el desarrollo del lenguaje.

El lenguaje se desarrolla de una forma lenta, si se desarrolla alguna vez. Si se desarrolla, usualmente incluye un patrón peculiar del habla en el uso de las palabras sin que tengan relación con su significado normal. Estos que son capaces de usar lenguaje efectivamente podrían seguir manteniéndose o hablando en forma y con voz monótona. Atraso severo en el entendimiento de relaciones sociales.

Las habilidades de comunicación en personas con autismo es una de las mayores dificultades. El lenguaje expresivo y receptivo son sólo dos de las formas como una persona se comunica, pero son de gran importancia.

Mientras la mayoría de las personas se desarrollan de manera normal en las áreas de comunicación verbal y no verbal, las personas con autismo parecen sumergirse en su propio mundo, donde la comunicación con otros no es importante.

Estas conductas no son voluntarias: se deben a una incapacidad para entablar la comunicación.

En el área de la comunicación existen importantes diferencias entre los individuos con autismo: más del 50,0% no tienen ningún lenguaje verbal; algunos repiten mecánicamente palabras, canciones o comerciales escuchados con anterioridad (a esto se le llama ecolalia). Algunas personas con autismo de alto funcionamiento son muy verbales.

Sin embargo a todos se les dificulta establecer interacciones y usar el lenguaje con la intención de comunicarse con los demás.

A modo de resumen, entre las conductas asociadas con el autismo y que tienen relación con la comunicación se encuentran:

- Desarrolla y comprende los gestos de manera pobre.
- Los que hablan son poco frecuentes, el 50,0% no llegan a hablar.
- Muestran dificultad para comprender conceptos abstractos.
- Muestran dificultad en contestar preguntas muy sencillas.
- Fallan en comprender el contenido y el ritmo de la comunicación.
- Persevera en un tema de conversación, cambia sin sentido.
- Sigue con dificultad una línea de conversación.
- Muestra dificultad comunicándose socialmente.
- Inicia muy infrecuentemente una conversación.
- Podría correr, agredir, o autoagredirse para mostrar su frustración.

De lo anterior, se puede agregar que el vocabulario activo de los alumnos con diagnóstico de autismo presenta características específicas que lo hacen diferente de los demás de la norma, y por ende necesitan un tratamiento diferenciado.

1.4. Características que distinguen el proceso de comunicación de los niños con autismo.

El proceso de comunicación de los niños con autismo tiene características distintivas entre las que se encuentran:

- Uso instrumental de personas: realizan la acción de pedir llevando de la mano al adulto hasta el objeto deseado, sin decir palabras para expresar sus deseos, ni hacer gestos. Utilizan mecánicamente al adulto como si fuera un objeto más.
- Poca intención comunicativa: la interacción carece de espontaneidad. Cuando hay intercambios, hay ausencia de aspectos subjetivos donde se comparte la experiencia interna.
- Sordera aparente: no responden de forma constante a los sonidos del entorno. Responden a ciertos sonidos y se muestran indiferentes a otros, dan la impresión de ser sordos.
- Comprensión literal:
 - Algunos no saben cómo manejar a las personas para lograr efectos deseables en el mundo físico.
 - Comprenden órdenes muy sencillas, estas pueden estar condicionadas por el medio, ambiente estructurado y de rutina, donde ocurre un proceso de asociación entre enunciados, comportamientos y contextos.
 - Extremadamente literal y poco flexible, la comprensión del discurso está muy limitada, casi no existe.
 - Dificultad para comprender y utilizar la polisemia, ya que tienden a aprender un solo nombre para cada cosa, confunden palabras que poseen más de un significado.
 - Dificultades para interpretar no lo que se dice sino lo que se quiere decir, ya que implica hacer un análisis de la mente del otro para participar en el intercambio, no solo de ideas sino de sentimientos y afectos. No saben interpretar ironías, metáforas, el doble sentido, refranes, mentiras, entre otras.
 - Su nivel de comprensión puede estar más desarrollado que el lenguaje expresivo
 - Ausencia total de lenguaje expresivo, pero con aceptable desarrollo del lenguaje impreso.
- Verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas, no implican análisis significativo, ni tienen la función de comunicar.
- Mutismo total; ausencia de vocalizaciones funcionales y no funcionales.

- Ecolalia: repetición exacta de palabras o frases, puede ser parcial o totalmente.

Se clasifica según criterio funcional en:

- Ecolalia funcional: es cuando el sujeto manifiesta intención comunicativa o desempeña una función interactiva.
- Ecolalia no funcional: no hay evidencia de intención comunicativa, generalmente tiene un carácter autoestimulador.

Según criterio temporal:

- Ecolalia tardía: repetición de las emisiones después de pasado un tiempo.
- Ecolalia inmediata: repetición de las emisiones inmediatamente después de escuchadas.

Inversión pronominal: dificultades para el empleo de los pronombres personales, sustituyen el pronombre tú por yo y yo por tú.

Estos errores están dados por una falta de solidez específica en el uso de los deícticos.

Lenguaje compuesto por palabras sueltas: utilizan palabras con carácter funcional, generalmente para satisfacer sus necesidades.

Sus conversaciones se caracterizan por:

- Dificultades para encontrar el tema de la conversación y adaptarlo en función del interlocutor o de la situación.
- Comienzan y terminan de forma abrupta, pueden decir cosas irrelevantes y poco apropiadas socialmente.
- Reiteración de una misma pregunta, independientemente de la respuesta.
- No reconocen el turno de la palabra ni usan el contacto visual como clave para identificar su turno.

- Dificultades para el empleo de gestos con el objetivo de enriquecer el lenguaje expresivo.

- Dificultad para expresarse a través de la mímica.
- Dificultades en la comprensión del lenguaje gestual de los demás.

Las características son muy variables: Para comunicarse tienen inflexiones y cambios en la fonación, parece forzada, carece de melodías, sin ritmo y sin la cadencia que ayuda a configurar el significado de su mensaje.

El desarrollo del vocabulario es variable y puede manifestarse:

- Pobre desarrollo del vocabulario, tanto del activo como del pasivo.
- Puede conocer el significado de muchas palabras, sin embargo decir pocas.
- Puede tener un desarrollo considerable del vocabulario pasivo y ser nulo el activo.

- **Estimulación. Conceptualización.**

Según la Enciclopedia Colaborativa Cubana en la red (Ecured) “el término estimulación temprana no es reconocido como universal, pues si bien fue acuñado inicialmente como una forma especializada de atención a los menores nacidos en condiciones de riesgo biológico y social, actualmente es generalizado a todas las niñas y los niños, pero abordado desde diferentes posiciones teóricas. Se habla de estimulación precoz, temprana, adecuada, oportuna.”

También, se plantea que en el caso del término estimulación oportuna, a veces llamado adecuada (independientemente de que no significan lo mismo), devela como oportuna no el tiempo absoluto de aplicación de la influencia, sino su relatividad, al considerar al niño sujeto de estimulación y al adulto como las condiciones bajo las cuales el desarrollo que se promueve es o no funcional. Es decir considera la “oportuna” no sólo como el momento en que se debe aplicar, sino que sea “adecuada”, de ahí que surja el término estimulación adecuada para indicar el momento y la oportuna.

Por otra parte, diversos han sido los autores que han definido el concepto estimulación, en el caso de Montenegro Arriagada, (1979) de Chile, la define como: “Conjunto de acciones tendentes a proporcionar al niño las experiencias que este necesita desde su nacimiento para desarrollar al máximo su potencial psico-físico- social”.

En el caso de Lidia Coriat, (1981) de Argentina considera que es: “Técnica creada para ayudar a los niños con alteraciones del desarrollo a mejorar estos trastornos o moderar sus efectos, a través de la madre se introducen los elementos que apoyarán al niño afectado por deficiencias ”.

Sin embargo, Simeons, (1982) refiere que es: “Período de intervención sistemática llevado a cabo en lactantes o infancia temprana. Típicamente envuelve terapias tradicionales como la física, ocupacional, del lenguaje y amplia combinación psicosocial”.

Por su parte, Dusnt, (1985) la considera como: “Tratamientos educativos o terapéuticos diseñados para prevenir o mejorar posibles alteraciones o una deficiencia ya existente entre una población determinada de niños”.

A modo de resumen se entiende por estimulación al conjunto de actuaciones planificadas con carácter global e interdisciplinario, para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias desde la primera infancia.

Esta definición que se suscribe en un todo, trasmite la idea de la necesidad de prevención de las alteraciones del desarrollo o de las deficiencias, hace pensar en la necesidad de prever, planificar, instrumentar y desplegar estrategias de intervención en tiempo, es decir, lo más precoz y eficientemente posible.

Por otro lado, el lenguaje ha constituido desde el surgimiento de la sociedad una actividad esencial en el desarrollo cognoscitivo cultural y social del ser humano. Su génesis constituye uno de los temas más investigados universalmente, por él se interesan múltiples profesionales, así es que desde la época de los filósofos de la antigüedad y hasta la actualidad ha estado en manos de investigadores la tan complicada tarea de indagar el origen, estructura y desarrollo de la relación existente entre pensamiento y lenguaje, elementos que se entrelazan estrechamente, producto de lo cual algunos psicólogos se enfrentaron a la duda de si en realidad era un mismo término.

Para adentrarse en el lenguaje es imprescindible primeramente saber ¿Qué es? Las respuestas a dicha interrogante son múltiples, precisamente por tratarse de un fenómeno complejo y hasta el momento no totalmente develado, para reflexionar se selecciona la definición que da sentido al análisis que se realiza, la misma aparece en el texto *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*, Héctor Brito Fernández (1998:62) donde refiere “...el lenguaje es la actividad específicamente humana de la comunicación, mediante la lengua o idioma. Es la

forma especial de relación entre los hombres, a través del cual se comunican sus pensamientos e influyen unos sobre otro.”

2. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL EN QUE SE EXPRESA LA ESTIMULACIÓN DEL VOCABULARIO ACTIVO EN LOS ALUMNOS CON AUTISMO INFANTIL DE LA ESCUELA ESPECIAL “EFRAÍN ALFONSO”, DEL MUNICIPIO SANCTI-SPÍRITUS.

2.1. Análisis de los resultados del diagnóstico.

Con la intención de dar respuesta a la pregunta científica relacionada con el estado actual en que se expresa el desarrollo de la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus, se realizó un diagnóstico con el objetivo de constatar en qué estado se encontraba el problema objeto de estudio, para ello fue necesario la aplicación de los métodos: análisis de documentos, la observación científica, la entrevista a docentes y la prueba pedagógica con sus correspondientes instrumentos.

El **análisis de documentos (Anexo 1)** tuvo como objetivo analizar documentos esenciales para constatar los datos generales relacionados con el diagnóstico psicopedagógico con énfasis en la esfera cognitiva, (desarrollo del lenguaje oral y situación del vocabulario activo) a partir de los documentos (Expediente Acumulativo del Escolar y los expedientes psicopedagógico y logopédico).

En la revisión del **Expediente Acumulativo del Escolar**, se constató que en todos los casos en las caracterizaciones psicopedagógicas se hace referencia a la

capacidad de aprendizaje, en los aspectos relacionados con los niveles de ayuda, el cumplimiento de los objetivos, así como los elementos del conocimiento que dominan y los de mayores dificultades, en el caso del desarrollo del lenguaje se exponen limitaciones significativas como: dificultades para iniciar o mantener una conversación entre sus coetáneos, se comunican empleando algunas palabras por lo que su vocabulario es reducido, en ocasiones utilizan gestos, afectaciones en los procesos cognoscitivos, fundamentalmente atención, memoria y pensamiento, además repiten palabras o memoriza pasajes, utilizan frases sin sentido

En los análisis efectuados a los **expedientes psicopedagógicos y logopédico**, sí aparecen desde que comenzó la labor de orientación y seguimiento lo referido a los principales problemas que presentan en relación con el desarrollo del lenguaje oral y específicamente el nivel de desarrollo del vocabulario activo, así como los trastornos de pronunciación que presentan los alumnos, además aparecen las estrategias de intervención con acciones encaminadas a la solución de los problemas, se considera que las mismas no han sido del todo funcionales, demostrado a que en la mayor parte de los casos la evolución es lenta.

De forma general, se constató que en los documentos analizados hay correspondencia entre el diagnóstico y las tareas que se planifican, además aparecen en estos documentos de forma detallada las características y su patología, lo que favorece el trabajo correctivo-compensatorio de las distintas especialidades que interactúan con los alumnos.

Se aplicó la **observación a los cinco alumnos (Anexo 2)** que conforman la población, la misma se realizó de forma intencional en el gabinete logopédico y en el aula, la cual tuvo como propósito constatar el desarrollo del vocabulario activo y el estado en que se encuentra este, en los alumnos con autismo infantil apreciándose que de los cinco alumnos que conforman la población, el 100 % presentan retraso del lenguaje, de ellos dos no son activos en la comunicación y tres que representan el 60,0 % son activos, aunque el número de vocablos incorporados en la comunicación es ínfimo, lo que hace que tenga pobreza en su vocabulario y se auxilien de recursos extralingüísticos como la mímica y los gestos

para comunicarse, además presentan alteraciones en sus procesos fonemáticos al no discriminar algunos fonemas y los dos restantes son no verbales.

Asimismo, se aprecia que su lenguaje es poco fluido e incoherente; todo lo anterior hace que al establecer la cadena hablada esta sea poco entendible al no expresarse en oraciones completas, con precisión y claridad por lo que no utilizan correctamente las estructuras gramaticales.

Se aplicó una **entrevista a docentes (Anexo 3)** (Maestro, auxiliares pedagógicas, profesora de computación) con el objetivo de obtener información sobre el desarrollo del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil, los resultados se expresan a continuación: los entrevistados coinciden en que en el desarrollo de las actividades los aspectos del lenguaje que consideran que presentan mayores limitaciones está en el número de palabras que tienen incorporadas a su vocabulario, pues esto afecta el establecimiento de la concordancia entre sustantivo-adjetivo y sujeto-verbo, además, muestran falta de coherencia al establecer una conversación, desvían el tema de diálogo con mucha frecuencia y en ocasiones se aprecia incongruencias en el habla, generalmente su vocabulario es reducido no son capaces de responder las interrogantes en oraciones completas y todo lo expresado afecta el nivel de comunicación y socialización. Hay dos alumnos que el lenguaje expresivo es nulo. Entre las fortalezas con que se cuenta es que son alumnos disciplinados, responsables e interesados y que muestran un nivel motivacional hacia aquellas actividades en que se incluyan la música y que sean novedosas, es decir no aceptan la monotonía.

Por otro lado, plantean que realizan variadas acciones para desarrollar el vocabulario activo entre las que mencionan el trabajo con diferentes medios; como videos, computación, la narración de cuentos con apoyo de secuencias de láminas, de preguntas, etc.

Los entrevistados valoran el desarrollo del vocabulario activo de los alumnos con autismo como insuficiente.

Otro de los instrumentos aplicados fue la **prueba pedagógica (Anexo 4)** la que permitió constatar el nivel de dificultad que presentan los alumnos con autismo

infantil en relación con el desarrollo del vocabulario activo, a través de la utilización de tarjetas ilustradas, los resultados son los siguientes: Se evidenció que de la muestra seleccionada de tres alumnos que representa el 60,0% reconocen el animal, pero no lo identifica ni emite el sonido onomatopéyico correspondiente. En la acción donde la logopeda emite el sonido onomatopéyico, para que el alumno identifique el animal entre las tarjetas y diga el nombre, solo dos alumnos lo realizan representativo del 40,0%, el restantes no logra ejecutar la acción.

Para concebir las actividades lúdicas se tuvieron en cuenta las características de los alumnos con autismo infantil, fundamentalmente lo relacionado con el desarrollo del lenguaje expresivo con énfasis en el vocabulario activo y la comunicación.

Los elementos que guían la investigación son los siguientes:

1. Pronunciación de sonidos onomatopéyicos.
2. Pronunciación de sílabas.
3. Pronunciación de palabras.
4. Pronunciación de frases sencillas.

3. FUNDAMENTACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE SOLUCIÓN.

3.1 Fundamentación de la propuesta de actividades lúdicas para contribuir a la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus.

La base de todo conocimiento humano es la actividad, de ahí el valor que tiene esta categoría en la presente investigación. Por esta razón es necesario profundizar en los diferentes enfoques que la misma presenta desde el punto de vista filosófico, psicológico y pedagógico.

Desde el punto de vista filosófico, M. Rosental y P. Ludin (1984: 4), definen actividad como: “un concepto que caracteriza la función del sujeto en el proceso de interacción con el objeto, es un vínculo del sujeto con lo que lo rodea, establece, regula y controla la relación entre este y el objeto, es estimulada por la necesidad, se orienta hacia un objetivo que da satisfacción a esta última y se lleva a cabo por medio de un sistema de acciones”.

Por su parte, el destacado investigador cubano R. Pupo afirma lo siguiente: “la actividad como modo de existencia de la realidad social penetra en todos los campos del ser. A ella se vinculan de modo consustancial e indisoluble aspectos de carácter cosmovisión, metodológico, gnoseológico, axiológico y práctico en el devenir social”.

Con sentido puramente psicológico A. Merani (1979: 4), plantea que la actividad se refiere al conjunto de fenómenos de la vida activa, como los instintos, las tendencias, la voluntad, el hábito, etc., que constituye una de las tres partes de la psicología clásica, junto con la sensibilidad y la inteligencia.

Según A.N. Leontiev (1981: 223), actividad, es aquel determinado proceso real que consta de un conjunto de acciones y operaciones, mediante la cual el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma.

Este mismo autor en el texto “Actividad, conciencia y personalidad”, define la actividad “... como aquel lugar donde tiene espacio la transición del objeto en su forma subjetiva, a la imagen, además, en la actividad se produce el paso de la actividad y sus productos. Constituye la transición mutua entre los polos sujeto-objeto (Leontiev, A. N., 1981:27).

Por su parte, Viviana González Maura y otros (1995: 91), llaman actividad, a aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma. La actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones. (...), la actividad es un proceso en que ocurren transiciones entre los polos sujeto-objeto en función de las necesidades del primero”.

Por otra parte, “se denomina actividad a la conducta del hombre determinada por la experiencia histórica que el acumula y por las condiciones sociales en que se desarrolla su vida”: (Venguer, L.. A., 1976:29).

Considerando los criterios expuestos por los diferentes investigadores y tomando como referente la definición dada por Viviana González Maura, la autora considera que la actividad implica la realización de tareas dirigidas a los motivos y las necesidades del individuo, interactuando de forma directa con los medios u objetos del medio que los rodea.

Otro de los aspectos que es necesario abordar es lo relacionado con las condiciones lúdicas, pues constituyen un elemento imprescindible del juego. Según Olga Franco (2007) el enfoque lúdico “... es la categoría superior, que se

concreta mediante formas específicas, como expresión de la cultura; en determinado contexto de tiempo y espacio". (Franco, O., 2007: s/p).

El enfoque lúdico de la actividad contribuye a fijarle además de conocimientos, adecuadas normas de conducta propias de la sociedad. Dicho enfoque debe mover iniciativas y no limitar la independencia.

Las actividades lúdicas provocan en el alumno un despliegue de energía física con las consiguientes adaptaciones neuromusculares, a la vez que proporcionan satisfacciones de orden emocional y prácticas sociales, incluyen la adquisición y aplicación de conocimientos que son indispensables para que puedan realizarse. En estas actividades los alumnos se entretienen y se entregan placenteramente al proceso de instrucción y educación, que es en efecto, lo que persigue el docente.

El juego condiciona el desarrollo armónico del cuerpo, desarrolla las fuerzas físicas del alumno: estos se hacen más fuertes, más ágiles, amplía la comprensión de los fenómenos de la vida, la ingeniosidad, la iniciativa, la creatividad, así como la inteligencia y la afectividad.

Asimismo, se puede considerar que el niño(a) que no juega es un niño enfermo de cuerpo y espíritu. El juego constituye una verdadera institución educativa espontánea, pues asumía esta función aún antes de que la escuela existiera y la mantiene actualmente.

A los alumnos les interesan las condiciones lúdicas porque estimulan la actividad, hacen más ameno el proceso de la enseñanza y acrecienta la atención voluntaria.

A la actividad lúdica se le concede gran importancia, por las posibilidades que brinda al ser humano desde las primeras etapas de su desarrollo. Muchas personas asocian la actividad del juego a una simple diversión; sin embargo representa una actividad mucho más importante. A través de él se establece una relación con el medio natural y social de incalculable valor para su desarrollo integral. Mejor que cualquier otra actividad, propicia el aprendizaje, porque constituye un todo coherente, capaz de desarrollar habilidades físicas e intelectuales, (percepción, imaginación, memoria, pensamiento, lenguaje.)

Durante los primeros años de vida es vital, constituye la actividad más importante que se realiza, ocupando una gran cantidad de tiempo. A partir de él, el niño

comienza a interactuar con el medio que le rodea, a relacionarse con sus semejantes, a conocer determinados aspectos que hasta ese momento desconocía, a desarrollar determinadas habilidades, a respetar determinadas normas.

Durante la etapa escolar, aunque el estudio pasa a ser la tarea fundamental, la actividad lúdica sigue teniendo un alto grado de significación y aunque cambia de matices sigue inspirando el mismo atractivo, disfrute, placer, distracción, entretenimiento.

El juego o actividad lúdica es un fenómeno multifacético, que tiene un papel predominante en el desarrollo de la personalidad. Es de naturaleza social y lo suscita la aspiración de conocer lo nuevo del mundo circundante. En dicha actividad el fruto del ser humano avanza en su desarrollo intelectual a pasos agigantados.

Por lo que representa esta actividad en la vida de todos los seres humanos y por sus implicaciones en la conformación de muchos rasgos de la personalidad de cada individuo, un gran número de especialistas ha profundizado en su estudio. El holandés J. Huizinga define de forma general el juego “como una acción o actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida cotidiana.

Uno de los psicólogos que más aportó a la teoría del juego, fue Vigotsky. Él conceptualizó esta actividad “No como el simple recuerdo de lo vivido, sino el procesamiento creativo de las impresiones vividas, su combinación y construcción, partiendo de ellas, de una realidad que corresponde a las demandas e inclinaciones del proceso del niño”

Como se aprecia en esta definición el juego es una actividad social con una fuerte carga de imaginación y fantasía que aflora como resultado de las combinaciones creativas de los niños, que se erige sobre las experiencias acumuladas por ellos y que responde a determinadas necesidades de realización a partir del contexto en el cual se desarrolla.

A modo de resumen, se considera que el juego es un medio de desarrollo intelectual del alumno, de su lenguaje, imaginación, juicios y conclusiones, de ahí el alto valor educativo y las grandes posibilidades que ofrece para el aprendizaje.

La propuesta de actividades lúdicas que a continuación se presenta se aplica a través de los tratamientos logopédicos, pero también pueden ser utilizadas en la práctica escolar por maestros y otras especialidades; las mismas se distinguen por una implicación directa de la logopeda, pero que son aplicables en la práctica escolar por maestros y otras especialidades, además se caracterizan por su estructura, es decir presentan título, objetivo, materiales, acciones del juego, reglas y evaluación, así como el carácter motivador.

3.2. Presentación de las propuestas de actividades lúdicas.

Actividad 1: “Imitamos a los animales”.

Objetivo: Estimular el vocabulario activo a través de la incorporación de palabras que se relacionen con animales, de modo que muestren amor y cuidado hacia ellos.

Materiales: Láminas, tarjetas ilustradas

Acción del juego: Invita a los alumnos a observar una lámina relacionada con el zoológico, en la misma aparecen diferentes animales. La logopeda señala cada uno de los animales que aparecen. Demuestra el sonido onomatopéyico de uno de ellos.

El juego consiste en nombrar cada animal y que hagan la imitación del sonido y viceversa. Para esto se parte de frases. Por ejemplo:

- Por la laguna nadando va el pato, cua cua.
- Salta y salta la rana, croac croac.
- Por las mañanas muy temprano nos despierta el gallo, con su kikirikí.
- La mamá gallina llama a sus pollos, cococo.
- Los pollos dicen, pío pío pío.
- Sobre la cerca el gato dice, miau miau.
- La vaca muge mu mu.
- El perro, hace jau jau.

Esta actividad puede hacerse con tarjetas donde se representen animales domésticos.

Regla: Ganará el alumno que más animales nombre y que hagan la imitación con una pronunciación adecuada.

Evaluación: Se evaluará el desempeño y desenvolvimiento de cada niño y niña, así como la cantidad de veces que se necesitó una repetición de la actividad para lograr a alcanzar el objetivo.

Actividad 2: “Mi mascota favorita”.

Objetivo: Incorporar al vocabulario palabras que se relacionen con el perro, de modo que muestren amor y cuidado hacia este.

Materiales: Peluches, tarjetas ilustradas.

Acción del juego: Invita a los alumnos a observar diferentes tarjetas que representan diferentes animales que pueden considerarse como mascotas (gato, perros, conejos, cotorras, etc.) La logopeda solicita que los nombren y que digan el favorito de cada uno.

El juego consiste en nombrar cada mascota y que digan las partes del cuerpo y a la vez ellos la identifican en su cuerpo. La logopeda demuestra y dice la regla del juego

Regla: Ganará el alumno que sea capaz de nombrar todas las partes del cuerpo de la mascota seleccionada e identificar algunas de sus partes en su cuerpo.

Evaluación: Se evaluará el desempeño y desenvolvimiento de cada niño y niña, así como la cantidad de veces que se necesitó una repetición de la actividad para lograr a alcanzar el objetivo y la creatividad que pudo tener en la misma.

Actividad 3: ¡Qué traigo aquí!

Objetivo: Identificar objetos, de modo que amplíen el vocabulario activo y que facilite la comunicación.

Materiales: Pollito, caja, secuencia de láminas del cuento “El pollito pío”

Acción del juego: Comienza presentando la secuencia de láminas del cuento “El pollito pío” pide que diga palabras que se relacionen con dicho cuento.

La logopeda traerá una caja con un pollito dentro y dirá:

¡MIREN!; ¡CAJA; GRANDE!; ¿Que tiene dentro?

Dejará que los niños se expresen libremente de acuerdo con la forma de comunicación individual de cada uno de ellos.

Después sacara el pollito de la caja.

¿Qué es esto? **Pollo**

Lo muestra, estos lo manipulan, interactúan con él, aquí pueden aparecer expresiones o comprensiones de acciones y cualidades del objeto. Eje. La textura, su pico, su acción de picar, de correr, etc.

Luego la logopeda toma el pollito y dice:

¿Cómo hace? **Pío pío**

Señalando para que los niños escuchen.

Permitirá que digan pío pío pero estimulará su nombre apropiado diciendo **pollito**.

En los casos que sean posibles se incorpora una cualidad.

Eje. **Pollito lindo**

Pollito amarillo

Pollito pica

Pollito corre.....

Al finalizar los niños pueden alimentar el pollito.

¿Qué es? **pollito**

¿Cómo hace? Pío, pío

¿Cómo es? Lindo, amarillo

¿Qué hace? Camina, corre, pica, come.....

Lo que le permitirá apoderarse del conocimiento.

La logopeda demuestra y dice la regla del juego

Regla: Ganará el alumno que sea capaz de identificar el objeto y decir las cualidades.

Evaluación: Se evaluara el desempeño y desenvolvimiento de cada niño y niña, así como la cantidad de veces que se necesitó una repetición de la actividad para lograr a alcanzar el objetivo. Si fueron un poco imaginativos para lograr crear la oración que se le pedía.

Actividad 4. Jugando me divierto.

Objetivo: Nombrar diferentes juguetes, de modo que amplíen el vocabulario activo y que facilite la comunicación.

Materiales: Juguetes.

Acción del juego: Inicia con la siguiente interrogante ¿Qué juegos ustedes realizan? ¿Con qué juegan?

La logopeda presenta sobre la mesa varios juguetes y pide que seleccionen su favorito y preguntará:

¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Qué hace?

Se deja que los niños se expresen libremente, si no lo hacen los estimulará diciéndoles ¡Coge el que te gusta!

Si cogió la pelota se demostrará una acción y se invitará al niño a formar una oración.

La pelota rueda.

La pelota salta.

La pelota linda...

Dejará que los niños se expresen libremente de acuerdo con la forma de comunicación individual de cada uno de ellos.

Regla: Ganará el alumno que sea capaz de formar correctamente más oraciones.

Evaluación: Se evaluará el desempeño y desenvolvimiento de cada niño y niña, así como la cantidad de veces que se necesitó una repetición de la actividad para lograr alcanzar el objetivo. Si fueron un poco imaginativos para lograr crear la oración que se le pedía.

Actividad 5. Que linda mi bandera

Objetivo: Construir un rompecabezas de la bandera de la estrella solitaria, de modo que conozcan su importancia y enriquezcan su vocabulario.

Materiales: Rompecabezas, imágenes

Acción del juego: Comienza la logopeda mostrándole unas imágenes donde se encuentren impregnadas diferentes banderas de varios países y se le hacen las siguientes preguntas:

¿Sabes que son estas imágenes?

¿Reconoces cuál es la bandera de tu país? Señálamela.

Luego se le muestra un rompecabezas donde deberán armarlo.

Regla: Se hará una competición entre varios alumnos, ganará el que más rápido termine el rompecabezas.

Evaluación:

Actividad 6. Cada pieza en su lugar.

Objetivo: Nombrar el tamaño de las figuras geométricas, de manera que amplíen su vocabulario.

Materiales: Escavado.

Acción del juego: Se le muestra al niño un escavado que presenta la figura geométrica del triángulo en diferentes tamaños (grande, menos grande, más pequeño de todos) Se le pide que coloque cada pieza en su lugar y cada vez que tome una pieza que diga su tamaño.

Regla: Ganará el alumno que mayor cantidad de aciertos tenga.

Evaluación: Se evaluará el desempeño y desenvolvimiento de cada niño y niña, así como la cantidad de veces que se necesitó una repetición de la actividad para lograr a alcanzar el objetivo. Si lograron colocar cada pieza en su lugar, así como mencionar su tamaño

Actividad 7. Hazlo igual que yo.

Objetivo: Reconocer la mano izquierda y derecha a través de una canción, de manera que enriquezcan su vocabulario.

Materiales: Canción.

Acción del juego: Se invita a los niños y niñas a escuchar una canción y se les pide que estén muy atentos pues deben realizar todos los movimientos que dice la misma.

- Mi mano derecha yo muevo; yo muevo, yo muevo, yo muevo.

- Mi mano derecha yo muevo, y nunca me cansaré.

- Mi mano izquierda yo muevo....

(Se cantará moviendo diferentes partes del cuerpo)

Luego de repetirla varias veces será cantada junto a la logopeda.

Regla: Ganará el niño o niña que logre reconocer con menos errores la mano derecha y la mano izquierda.

Evaluación: Se evaluará el desempeño y desenvolvimiento de cada niño y niña, así como la cantidad de veces que se necesitó una repetición de la actividad para lograr a alcanzar el objetivo.

Actividad 8. Veo, veo.

Objetivo: Reconocer juguetes a través de un juego, de manera que amplíen su vocabulario activo.

Materiales: Juguetes.

Acción del juego: Los niños estarán sentados en forma de círculo y esparcidos por el local se encontrarán varios juguetes. A través del juego “Veo, veo”.

Logopeda. Veo, veo

Niño. ¿Qué ves?

Logopeda. Una cosa

Niño. ¿Qué cosa es?

Logopeda. Describirá uno de los juguetes

Niño. Identificará el juguete.

Regla: Ganará el niño que sea capaz de identificar más objetos.

Evaluación: Se evaluará el desempeño y desenvolvimiento de cada niño y niña, así como la cantidad de juguetes identificados.

Actividad 9. El semáforo.

Objetivo: Reconocer los colores del semáforo, de modo que tengan conocimientos de educación vial.

Materiales: Lámina, semáforo hecho de papel maché, poesía.

Acción del juego: La logopeda invitará a escuchar una poesía:

Si la luz verde se ha encendido, cuidado debes parar.

Si la amarilla comienza a brillar, también debes esperar.

Pero con la roja, adelante puedes pasar.

Los niños y niñas deberán mencionar correctamente los colores del semáforo según son mostrados por la logopeda (la acción se hará repetidas veces hasta que se logre el objetivo)

Regla: Ganará el niño o niña que logre mencionar correctamente los tres colores del semáforo.

Evaluación: Se evaluará el desempeño y desenvolvimiento de cada niño y niña, así como la cantidad de veces que se necesitó una repetición de la actividad para lograr a alcanzar el objetivo.

Actividad 10. La sorpresa.

Objetivo: Identificar frutas reales, de modo que amplíen su vocabulario activo.

Materiales: Caja de cartón, frutas reales.

Acción del juego: La logopeda colocará frente a cada niño y niña una caja cerrada cuyo contenido no se puede ver a simple vista. Luego se le colocará una venda en los ojos a los participantes y se le hará que introduzcan la mano en la caja y que toquen lo que dentro se encuentra (en este caso serán frutas: plátano, guayaba y mango)

Se le pedirá que lo toquen, que lo huelan y lo prueben.

Se realizará la acción repetidas veces (si es necesario con ayuda de la logopeda) hasta que logren mencionar la fruta que dentro de la caja se encuentra.

Regla: Logrará ganar el que consiga identificar la fruta dentro de la caja.

Evaluación: Se evaluará el desempeño y desenvolvimiento de cada niño y niña, así como la cantidad de veces que se necesitó una repetición de la actividad para lograr a alcanzar el objetivo.

4. RESULTADOS DEL PROCESO DE APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES LÚDICAS.

4.1. Análisis de los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados.

(Pre-test)

A continuación se presenta una descripción de los resultados obtenidos al aplicarse los métodos e instrumentos seleccionados los cuales coinciden con los de diagnóstico. (Observación científica, entrevista a docentes, prueba pedagógica) De los tres alumnos que conforman la muestra, en el elemento uno relacionado con la pronunciación de sonidos onomatopéyicos, se pudo apreciar que en el nivel alto se ubican los tres que representan el 100%, dos logran ubicarse en el segundo nivel pues logran la pronunciación de sílabas y representan el 66,7% de la muestra, de igual manera que uno logra ubicarse en el nivel medio para un 33,3%, ya que presenta algunas afectación en la pronunciación de palabras, y dos que representan el 66,7% no logra pronunciar frases sencillas por lo que se encuentran en el nivel bajo.

En relación al elemento dos, referente a la pronunciación de sílabas se ubica dos en el nivel medio para un 60% pues muestra alguna limitación; el restante representativos del 40% tiene una pobre pronunciación de sílabas por lo que se encuentran en el nivel bajo.

El elemento tres referente a la pronunciación de palabras, solo un alumno se encuentra ubicado en el nivel alto representan el 40%, en el nivel medio dos que representan el 60% por presentar algunas limitaciones en el establecimiento de la pronunciación de palabras.

En cuanto a la pronunciación de frases sencillas se logró que un alumno se ubicara en el nivel alto, representando el 40% de la muestra, todo lo contrario sucedió con los dos restantes que se ubicaron en el nivel bajo y que representan el 60%de la muestra.

Tabla 1. Representativa de los resultados durante el Pre-test.

Elementos	Alto		Medio		Bajo		Total
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	
1	1	40%	1	40%	1	40%	3
2	0	0	2	60	1	40%	3
3	0	0	2	60	1	40%	3
4	1	60	0	0	2	60	3

4.2. Constatación final del estado en que se expresa el desarrollo del lenguaje oral una vez aplicadas las actividades lúdicas. (Pos-test.)

Después de aplicada la propuesta de actividades lúdicas se instrumentaron nuevamente los mismos métodos, técnicas e instrumentos, los cuales arrojaron los siguientes resultados:

De los tres alumnos que conforman la muestra de la Escuela Especial “Efraín Alfonso” del municipio Sancti-Spíritus, el elemento uno relacionado con la pronunciación de sonidos onomatopéyicos, se pudo apreciar que en el nivel alto se ubicaron los tres alumno que representan el 100%, pues logra pronunciar correctamente todos los sonidos onomatopéyicos así como mencionar cada animal que lo emite.

En relación al elemento dos, referente a la pronunciación de sílabas se ubican los tres en el nivel alto para un 100% pues alcanzan a mencionarlas correctamente.

En el elemento tres referente a la pronunciación de palabras, dos alumnos se encuentran ubicados en el nivel alto, para el 60%, pues logran la pronunciación correcta de las palabras con fluidez y concordancia. En el nivel medio se ubican el alumno restante representando el 40% de la muestra ya que mantienen limitaciones para conformar adecuadamente las palabras, pero se aprecia que evoluciona.

El cuarto elemento referido a la pronunciación de frases sencillas se logró que un alumno se ubicara en el nivel alto, representando el 40 % de la muestra, logrando coherencia en su pronunciación, dos alumnos representativos del 60% se ubicó en el nivel medio, puesto que siguen teniendo cierta dificultad para lograr la pronunciación de frases sencillas.

. Elementos	Alto		Medio		Bajo		Total
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	
1	3	100	0	0	0	0	3
2	3	100	0	0	0	0	3
3	2	60	2	60	0	0	3
4	1	40	1	40	0	0	3

Tabla 2. Representativa de los resultados durante el Post-test.

Eemento	Pre-test						Pos-test					
	Alto		Medio		Bajo		Alto		Medio		Bajo	
	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
	1	1	40	1	40	1	40	3	100	0	0	0
2	0	0	2	60	1	40	3	100	0	0	0	0
3	0	0	2	60	1	40	2	60	2	60	0	0
4	1	40	0	0	2	60	1	40	1	40	0	0

4.3. Análisis comparativo de los resultados derivados del pre-test y post-test.

A

continuación se ilustran de forma comparativa los resultados durante el pre-experimento pedagógico en sus etapas de pre-test y post-test a través de la siguiente tabla y gráfico correspondientes.

Tabla 3. Comparativa de los resultados durante el Pre-test y el Post-test

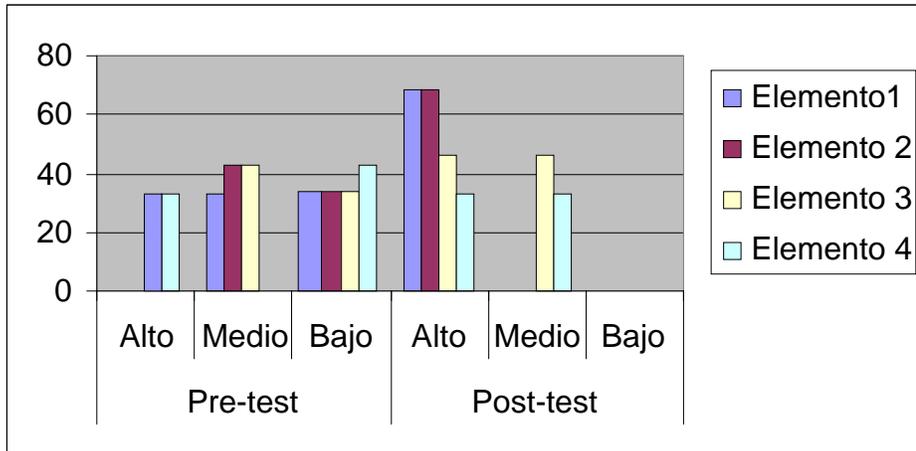


Gráfico 1: Representativo de los resultados comparativos obtenidos en el Pre -test y en el Post-test.

Como se puede apreciar el elemento uno referido al nivel de la pronunciación de sonidos onomatopéyicos se logró incrementar el nivel alto un 60 % en el pre-test y después se elevó a un 100 % por lo que se aprecia buenos resultados.

El elemento dos referente a la pronunciación de sílabas se ubica los tres en el nivel alto para un 100% en el pre-test y después de aplicadas las actividades se mantuvieron excelentes resultados.

En el elemento tres referente a la pronunciación de palabras solo un alumno se encuentra ubicado en el nivel alto y en el nivel medio dos, en el pre-test; luego de aplicadas las actividades lúdicas se pudo apreciar una excelente mejoría ya que dos de los alumnos se encuentra ubicado en el nivel alto y uno pasó al nivel medio.

El cuarto elemento referido a la pronunciación de frases sencillas se logró que un alumno alcanzara el nivel alto, representando el 40 % de la muestra, logrando motivación e interés durante la ejecución de las mismas, los dos alumnos restantes representativos del 60% de la muestra evolucionaron, pues pasaron al nivel medio.

A modo de resumen y como resultado de la investigación se pudo comprobar que en la fase final, aunque no se logró el 100 % en los resultados de todos los elemento medidos, sí se aprecia en términos cuantitativos y cualitativos avances en relación con la estimulación del vocabulario activo en alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus

demostrado en que realizan la imitación de los sonidos onomatopéyicos y el reconocimiento de los objetos representados en las actividades lúdicas ejecutadas. Además han incorporado nuevas palabras a su vocabulario.

Lo anterior se constata en que el 100% de los alumnos alcanzaron el nivel alto del elemento uno, que aunque no se logró el 100% en los demás elemento ningún alumno de la muestra se ubica en el nivel bajo.

CONCLUSIONES

- Los estudios de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil permitió determinar los elementos a tener en cuenta por el logopeda y personal especializado para el trabajo a realizar en este proceso, así como las principales regularidades que existen en relación con el tema y plantear a partir de esta premisa, la elaboración de la propuesta de actividades lúdicas.
- Los métodos e instrumentos de la investigación aplicados para constatar el estado real del problema evidenciaron que existen limitaciones significativas en la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus, con énfasis en:

pronunciación de los sonidos onomatopéyicos, pronunciación sílabas, pronunciación de palabras, pronunciación de frases.

- Las actividades lúdicas dirigidas a la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus, se conciben a partir de las necesidades e intereses y se caracterizan por ser prácticas y amenas con un marcado carácter motivador.

- Los resultados obtenidos con la experimentación de las actividades lúdicas, mediante su aplicación en la práctica pedagógica, demuestran una evolución positiva en cada uno de los elementos que guían la investigación declarados para este estudio, lo que puede considerarse indicativo de la efectividad, pertinencia y aplicabilidad de las acciones y operaciones diseñadas en función de la estimulación del vocabulario activo en los alumnos con autismo infantil de la Escuela Especial “Efraín Alfonso”, del municipio Sancti-Spíritus,

RECOMENDACIONES

Continuar profundizando en el problema objeto de la investigación, de manera que se elaboren otras actividades lúdicas a partir de la propuesta, que permitan sistematizar el proceso de la estimulación del vocabulario activo en alumnos con autismo infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- APA.: DSM–IV. (1997). Manual Psiquiátrico y estadísticos de los Trastornos Mentales. Masson, S.A.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. Revista de neurología No.28 (suplemento 2).
- Artigas, J. (2004). El trastorno autístico. Obtenido el 25 de Septiembre de 2006 desde <http://neurologia.rediris.es/senp/docencia/autismo.html>
- Autismo. Disponible en <http://www.ninds.nih.Gov/health-and-medical/pubs/>
- Autismo infantil. Disponible en <http://www.ciudadfutura.com/>.consultado;enero 18, 2010

- Barbero, A. (2001). El síndrome autista: revisión de conceptos. Obtenido el 22 de Octubre de 2006 desde http://www.attem.com/libros_archivos/articulos/Autismo.%20Revisi%C3%B3n
- Barthélemy, C. (2000). Descripción del autismo. Obtenido el 25 de Septiembre de 2006 desde http://iier.isciii.es/er/pdf/er_autis.pdf
- Bernal Rankin, L. (2002). La superación del maestro que atiende menores con autismo infantil. Tesis de maestría. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara.
- Bernal Rankin, L. (2008). Estrategia psicopedagógica para la atención de menores con autismo infantil. (Ponencia Dirección Municipal de Educación Sancti Spíritus)
- Bernal Rankin, L. Sistema de actividades para la estimulación de escolares con diagnóstico de autismo infantil. ISP “Félix Varela”. Villa Clara.
- Brito, H. et al. (1987). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cabanas Comas, R. (1979). “Acerca de una teoría sobre el origen del habla en la humanidad con desviaciones terapéuticas. Nueva interpretación”. Revista Hospital Psiquiátrico de La Habana. Enero.
- Cárdenas Toledo, C. et al. (1976). Glosario de terminología logopédica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (1979) Los Métodos para la Exploración Logopédica. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- _____ (1982): Manual de juegos y ejercicios para el tratamiento logopédico. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- CIE-10 (1998): Material en soporte magnético, Facultad Psicología, Universidad de la Habana.
- Colectivo de autores (2008): Consideraciones pedagógicas para la atención a los niños con diagnóstico de autismo, MINED, La Habana.
- Diagnóstico diferencial entre Autismo, Esquizofrenia, Retraso Mental y trastornos del lenguaje. Disponible en; <http://www.autismo.com/htm/instalaciones.html>
- Díaz, F. (s/f). Apuntes introductorios sobre el autismo. (CELAEE)

- Diccionario Larousse Básico Escolar (1974). Buenos Aires.
 - Edelson PH.D,Stephed (1995). Manual de visión Global del Autismo. File:// Autismoniñez. Htm.Center for the Study of Autism. /.Solem, Oregón.
 - Franco, O. (2007). *La importancia del juego y la necesidad del enfoque lúdico del proceso educativo. Juego y Sociedad.* Ciego de Ávila.
 - Frith, U. (1989): Autismo. Psicología y Educación. Alianza Editorial, S.A. Madrid.
 - Frith, U. (1990): Autismo. Ed. Aliana. Madrid.
 - Fuentes, J. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. Revista de neurología. 2006 oct; 43(7).
- Obtenido el 25 de Septiembre de 2006 desde http://www.psiquiatria.com/articulos/trastornos_infantiles/tr_generalizados_del_desarrollo/28414/
- García Morey, A. (2003): Psicopatología infantil. Su evolución y diagnóstico. La Habana: Editorial Félix Varela.
 - García, M. T., (2001). *Aproximación al estudio de un grupo de escolares autistas* en Revista cubana de Psicología. Volumen 18. No. 3.
 - García, M. T. y S. Herrero (2001): *Características del lenguaje del niño autista*, Ed. Ligera, Universidad de la Habana. Cuba.
 - Garza, F. J. (2004). Autismo: Manual avanzada para padres. Obtenido el 22 de Octubre de 2006 desde <http://www.psicopedagogia.com/tratamientos-para-el-autismo>.
 - Gómez, I. (2005). *Un acercamiento al autismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 - González Maura, V. et al. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 - González Soca, A. M.; Reinoso Cápiro, C. (2002). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 - Gutiérrez Baró, E. (1984): Autismo Infantil. Estudio de un grupo. Revista Hospital Psiquiátrico, La Habana. Volumen XXV, No. 1,

- Haupt, D.W. (2005). *Autismo*. Extraído el 25 de Septiembre de 2006 desde <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001526.htm>
- Hernández, E. R. (2005). El autismo infantil: un trastorno severo del desarrollo. Extraído el 25 de Septiembre de 2006 desde <http://www.psicologia-online.com/infantil/autismo.shtmlf>
- Kanner, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact, *The nervous Child*, 2.
- Kanner, L. (s/f): *Manual de Psiquiatría Infantil*, Editorial Paidós.
- Kelvin, I. (1972): *Autismo Infantil o Psicología Infantil*. Bret. Mcd Jornal.
- Leblanc, R. y J. Page (1988): *Autismo Infantil Precoz en: Trastornos del Lenguaje*, II, de J. Rondal y X. Seron, Ed. Paidos, España.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- Leontiev, A. (1996). *La actividad en la Psicología*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- López, R. (2000). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales: Fundamentos y actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Luís Bargas, J. Grijalbo, *Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado*. Editorial Grijalbo mondadori, Barcelona, España S A.
- Maciques, E. (2004). El autismo. *Revista Educación*, Mayo-Agosto, No. 112. La Habana.
- Martínez, G. (1997): *El Autismo Infantil. Definición y abordaje*, México.
- Martínez Mendoza, F. (2004). *Lenguaje Oral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Moreno, M. (2000). *Características clínicas y neuropsicobiológicas de las personas con autismo*. Obtenido el 10 de Octubre de 2006 desde <http://psicoucab.tripod.com/marianela/marianela.htm>
- Muñoz, M. T. (2006). *Autismo Infantil: Desarrollo y Sugerencias para su Intervención Educativa*. Obtenido el 3 de Octubre de 2006 desde http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?ld_articulo=761
- Muñoz, M. T. (2006). *Características del desarrollo del niño con autismo*.

- Autismo Infantil. Obtenido el 3 de Octubre de 2006 desde http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=763
- Muñoz, M. T. (2006). Desarrollo cognitivo y de aprendizaje. Autismo Infantil. Obtenido el 3 de Octubre de 2006 desde http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=797
 - Muñoz, M. T. (2006). Detección de la presencia de Síntomas de Autismo. Autismo Infantil. Obtenido el 3 de Octubre de 2006 desde http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=762
 - Nocado de León, I. et al (2001). *Metodología de la investigación* educacional. Parte I y II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 - O.M.S.: CIE-10. (1994): Trastornos Mentales y del Comportamiento. Criterios Diagnóstico de investigación. Madrid, Meditor.
 - O.M.S.: CIE-10. (1992): Trastornos Mentales y del Comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Madrid, Meditor.
 - Orozco Delgado, M. (2008): Concepciones teóricas acerca de la educabilidad de los niños con autismo, Ministerio de Educación, La Habana, 2008.
 - Orozco Delgado, M. (2015): Concepción pedagógica de atención integral a los niños y adolescentes con diagnóstico de autismo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 - Reinoso Cápiro, C. (2002). "*Una experiencia interesante: mi comunicación con los demás y conmigo mismo*" En Ana M. González Soca y Carmen Reinoso Cápiro. Nocións de sociología, psicología y pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 - Riviere, A. (1995): El desarrollo y la educación del niño autista, en: Desarrollo Psicológico y Educación III, Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, Ed. Alianza psicología, España.
 - Riviere, A. y Juan Martos (Comp.) (1997). El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid, INMERSO - APNA.
 - Riviere, A. y Juan Martos (Comp.) (2000). El niño pequeño con autismo. Madrid, INMERSO, APNA

- Riviere, A. (2001): Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Colección, estructura y proceso. Editorial Trotta, S.A. Madrid 2001.
- Sainz, A. (2005). El autismo en la edad infantil: los problemas de la comunicación. Obtenido el 17 de Septiembre de 2006 desde [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/información/dif7/es_2082/adjuntos/libros/\(6\)%20Autismo/CAST/2AUTISMO.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/información/dif7/es_2082/adjuntos/libros/(6)%20Autismo/CAST/2AUTISMO.pdf)
- Silva, D. (2007). Trastornos generalizados del desarrollo: el síndrome autista. Obtenido el 3 de Octubre de 2006 desde http://www.psiq.info/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=95
- Simons, J, Oishi, S. (1992). El niño oculto: El método Linwood para el tratamiento del autismo. México, D.F: Universidad Intercontinental.
- Triana Gutiérrez, S. (2008). Sistema de actividades con enfoque lúdico en función de la estimulación del lenguaje oral en niños (as) de edad temprana y preescolar con diagnóstico de retraso mental moderado. Tesis de maestría. UCP "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus.
- Valencia, C. L., García, H. (2006). El autismo: una revisión desde el análisis aplicado de la conducta. Obtenido el 22 de Octubre de 2006 desde <http://www.abacolombia.org.co/postnuke/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=374>
- Venguer, L. A. (1976). Temas de Psicología Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S. (1982). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S. (1989). Fundamentos de Defectología, Obras Completas. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Williams, G. (2005). Cómo enseñar a niños con autismo a hacer preguntas funcionalmente relevantes: una réplica sistemática. Psicothema Vol. 17, nº 4, Obtenido el 25 de Septiembre de 2006 desde <http://www.psiicothema.com/pdf/3151.pdf>

- Shif, Sh. I (1976). *Particularidades del desarrollo intelectual de los alumnos de la escuela auxiliar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.