

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Salud**

Maestría en Trastornos del Desarrollo Infantil

Mención en Autismo

**Procesos de abordaje y acompañamiento familiar en niños autistas no verbales**

Claudia Renata Arboleda Cobos

Tutora: Silvia Catalina López Chávez

Quito, 2021

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	<b>Reconocimiento de créditos de la obra</b> No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia



## Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Claudia Renata Arboleda Cobos, autora de la tesis intitulada “Procesos de abordaje y acompañamiento familiar en niños autistas no verbales”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Trastornos del Desarrollo Infantil, Mención Autismo, en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

26 de noviembre de 2021

Firma: Claudia R Arboleda Cobos



## Resumen

Esta investigación realizó un proceso de revisión bibliográfica para extraer contenidos significativos sobre los procesos de abordaje y acompañamiento en autismo no verbal, con la finalidad de comprender a profundidad la realidad actual respecto a esta problemática y el apoyo hacia las personas autistas no verbales, las características del autismo, elementos, particularidades y resultados sobre los procesos de abordaje y acompañamiento llevados a la práctica. Se evidencia que dentro del sistema de salud pública del Ecuador se sigue el modelo Denver como proceso de abordaje y acompañamiento para el autismo, además, los programas integrales Teacch, Scerts, Pecs, Aba, terapia cognitivo-conductual; terapia neuro-psicomotora, Lego®, Integración sensorial, integración auditiva, arte terapia y terapias asistidas con animales. En la práctica, se abordó la situación de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” de la ciudad de Cuenca - Ecuador, donde se sigue un protocolo de gestión dispuesto por el Ministerio de Educación, para aplicar esos programas de forma integral, inmersos en los procesos de abordaje y acompañamiento de personas neurodiversas (autistas no verbales), desarrollado estrategias de acompañamiento a los niños autistas no verbales, que involucra, como parte central y muy importante, a los padres de familia, porque son ellos quienes desarrollan actividades planificadas y consideradas para el entorno del hijo autista.

Palabras clave: salud pública, estrategias, programas integrales, modelo Denver, neurodiversidad



Dedico esta tesis a todas las familias neurodiversas que han caminado con mucho esfuerzo, dedicación y amor el infinito mar azul del autismo; a mis hijos Renata y Santiago, fuerza vital de cada uno de mis logros; a mi recordada madre sin cuyo apoyo no habría podido culminar mis estudios superiores.



## **Agradecimientos**

Agradezco el acompañamiento y dirección de mi tutora magíster Catalina López, quien me ha apoyado en el transcurso de esta etapa en mi vida profesional, a los padres, docentes y directivos de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz, por haberme facilitado la información necesaria para poder desarrollar la presente tesis.



## Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero Marco conceptual.....	15
1. Antecedente y definición del autismo.....	15
2. Prevalencia.....	16
3. Diagnóstico.....	16
4. Autismo no verbal.....	18
5. Enfoque desde la neurodiversidad.....	19
6. Lenguaje y comunicación en autismo no verbal.....	21
6.1. Definición.....	22
6.2. Sistemas de comunicación no verbal.....	22
6.3. Comunicación en autistas no verbales.....	27
6.4. Signos y señales no verbales de las emociones.....	29
6.5. Antropología de la gestualidad.....	31
6.6. Estrategias de comunicación no verbal.....	32
Capítulo segundo Abordaje, acompañamiento y recursos tecnológicos en autismo no verbal.....	35
1. Criterios para el abordaje y acompañamiento del autismo no verbal.....	35
2. Procesos de abordaje y acompañamiento a personas con autismo no verbal.....	37
3. Estrategias de acompañamiento docente.....	39
4. Estrategias de acompañamiento familiar.....	40
5. Sistemas de acompañamiento formal en la escuela.....	41
6. Sistemas de acompañamiento familiar.....	45
7. Uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC).....	48
7.1. Sistema Bliss.....	50
7.2. Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC).....	50
7.3. Sistema Minspeak.....	51
7.4. Sistema ARASAAC.....	51
8. Recursos y herramientas no electrónicas.....	51

8.1. Tableros de comunicación .....	52
8.2. La señalización .....	52
9. Recursos de ayuda de alta y baja tecnología.....	53
10. Tecnologías electrónicas: Dispositivos y aplicaciones .....	53
10.1. Tableros de comunicación con soporte informático.....	54
10.2. Comunicadores .....	55
10.3. Tableros de comunicación en Tablet, PDA o teléfono celular .....	55
Capítulo tercero Metodología y resultados.....	57
1. Tipo de estudio.....	57
2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	57
3. Población y muestra.....	57
3.1. Muestra .....	58
3.2. Técnica de muestreo .....	58
3.3. Criterios de inclusión.....	58
3.4. Criterios de exclusión .....	58
4. Principios de ética .....	59
5. Resultados sobre procesos de abordaje y acompañamiento en autismo no verbal .59	
5.1. Contexto de estudio .....	59
5.2. Resultado de entrevistas a los directivos de la UEE “Carlos Cueva Tamariz” 62	
5.3. Resultado de entrevistas a docentes de la UEE “Carlos Cueva Tamariz” .....	63
5.4. Resultado de entrevistas a padres de familia de la UEE “Carlos Cueva Tamariz” .....	65
Conclusiones y recomendaciones .....	71
Obras citadas.....	75
Anexos .....	83
Anexo 1: Cuestionario para directivos de la unidad educativa.....	83
Anexo 2: Cuestionario para docentes de la Unidad Educativa .....	84
Anexo 3: Cuestionario para padres de familia de niño autista no verbal.....	85
Anexo 4: Logotipo de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” .....	86

## Introducción

El autismo ha generado controversias y contradicciones en el ambiente científico desde mediados del siglo pasado (Figueredo, Figueredo y Jiménez 2019). Hasta fines del siglo XX se le llamaba autismo infantil precoz (Kanner 1943); actualmente, el DSM-5 (American Psychiatric Association 2013) considera que el autismo es uno de los trastornos del desarrollo neurológico presente en sujetos con manifestaciones conductuales y cognitivas en distinto grado; mientras que la Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud lo considera como uno de los trastornos generalizados del desarrollo (OPS 2008).

Los niños autistas manifiestan “condiciones multidiversas que interfieren en los procesos de tipo comunicativo-relacional, creando formas diferentes de comunicación y de procesamiento de la información”, lo cual los coloca en una obvia desventaja social (López 2021). Comprender esta condición de forma integral implica entender el contexto donde interactúan, “las experiencias que tienen en sus vidas y, principalmente, por los apoyos que tengan para superar las dificultades de estas experiencias y los modelos educativos a los que estén sujetos” (Baña 2015). Ese apoyo y acompañamiento hacia las personas autistas tiene un gran valor, no solo para ellos sino para todo su entorno familiar.

En el entorno de las personas autistas suceden y tienen mucha importancia los procesos de abordaje y el acompañamiento familiar, porque los autistas evidencian esas condiciones multidiversas, por lo que resulta trascendental el abordaje y el acompañamiento de la familia. Sin embargo, muy poco o casi nada se hace por las familias de las personas autistas, quienes enfrentan insuficientes instituciones de ayuda, escasa asistencia profesional especializada y demás entes del Estado con casi nulo apoyo hacia estas familias que experimentan penurias y sacrificios “yendo a diferentes instituciones, médicos, psiquiatras y psicólogos” acompañando a sus hijos autistas, para obtener un diagnóstico o un tratamiento adecuado (Zúñiga 2018).

Esta investigación ahonda en lo relacionado con el autismo no verbal, planteándose la pregunta: ¿Qué procesos de abordaje y acompañamiento familiar se utilizan actualmente en niños autistas no verbales?, la cual conduce a realizar un estudio exhaustivo basado en la revisión bibliográfica específica y actualizada sobre el tema de estudio. El objetivo es identificar los procesos de abordaje y acompañamiento familiar,

para contribuir con estos niños autistas no verbales, su familia y la sociedad en su conjunto, generando así, procesos de interacción e inclusión social, tan necesarios para la persona autista y su familia.

Esta investigación es descriptiva, exploratoria, transversal y tiene un enfoque cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista 2014), porque busca explorar y extraer contenidos significativos de la bibliografía sobre el tema investigado, para comprender a profundidad la realidad del autismo. Así mismo, desde una visión práctica y real, con el uso de cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, se presentan los criterios, interpretaciones y significados de los directivos, docentes y padres de familia de los niños autistas no verbales, escolarizados en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” de Cuenca-Ecuador, institución donde se aplican y conducen procesos de abordaje y acompañamiento familiar para niños autistas no verbales.

El capítulo primero se enfoca a todo lo relacionado con el autismo y sus características predominantes en las áreas social, afectiva, comunicativa/lingüística, intelectual y sensorial, incidiendo en presentar, resaltar y tratar este espectro de condiciones multidiversas con el enfoque de la neurodiversidad. El capítulo segundo trata sobre el lenguaje y la comunicación en la persona autista no verbal (modalidades, signos, antropología de la gestualidad y estrategias de la comunicación no verbal). El capítulo tercero considera las técnicas, recursos y herramientas para el abordaje, así como los procesos de acompañamiento a personas con autismo no verbal, el uso de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC), el uso de recursos y herramientas no electrónicas, de alta y baja tecnología y los dispositivos y aplicaciones que están al alcance gracias a las nuevas tecnologías electrónicas.

Al final de esta investigación se presentan los criterios, interpretaciones y significados de los directivos, docentes y padres de familia de los niños autistas no verbales, escolarizados en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” de Cuenca-Ecuador, institución donde se aplican y conducen procesos de abordaje y acompañamiento familiar para niños autistas no verbales.

La investigación culmina presentando las conclusiones y recomendaciones respecto al tema investigado, como un aporte desde lo académico hacia aquellas familias tan inmersas en la diversidad e inmensidad de sus hijos autistas no verbales.

## Capítulo primero

### Marco conceptual

Este capítulo explica el antecedente y la definición sobre el autismo, la prevalencia y características que se tienen en cuenta para diagnosticar esta condición que es considerada como una problemática que afecta a muchos niños a nivel mundial, incluyendo a Ecuador, sin embargo, en este país hay escasa información sobre el autismo y más aún si se trata del autismo no verbal, no existen datos a nivel nacional sobre prevalencia e incidencia, así como de las estrategias empleadas en los procesos de abordaje y acompañamiento a niños autistas.

En consecuencia, se investiga sobre el presente tema, haciendo una mirada al enfoque de la neurodiversidad, los sistemas de comunicación no verbal, la antropología de la gestualidad y las estrategias de comunicación no verbal, aspectos que resultan de conocimiento necesario, con la finalidad de actualizar conocimientos para beneficiar a los niños autistas no verbales.

#### 1. Antecedente y definición del autismo

El término autista lo utilizó por primera vez Eugenio Bleuler en 1906, para describir las alteraciones de “pacientes psiquiátricos en torno al pensamiento y a la pérdida de contacto con la realidad” (Brauner y Brauner 1978, en Caballo y Simón 2007). Luego fue usado por Kanner en 1943 para agrupar características de 11 niños con comportamientos de incapacidad para establecer adecuado contacto afectivo, incapacidad para relacionarse con otras personas (Caballo y Simón 2007). Al final de la segunda Guerra Mundial, Hans Asperger (1944) describió por primera vez el síndrome bajo el nombre de “psicopatía autista infantil”, investigación que fue retomada por Lorna Wing (1981) y publicada en la revista *Psychological Medicine* con el título “Asperger’s Syndrome: a clinical account” (Wing 1981).

Existen muchas definiciones sobre el autismo, como la que expone Dantas y otros (2009), quienes precisan que el autismo es una alteración en el desarrollo global del niño que afecta su lenguaje, cognición e interacción social. Otras definiciones son más excluyentes y estigmatizadoras; en cambio, López (2021) desde una visión más actual e

inclusiva, explica que el autismo es un conjunto de condiciones multidiversas que interrumpen los procesos de carácter comunicativo-relacional y conducen a crear formas diferentes para comunicarse y procesar la información, con una nueva “clase de percepción sensorial, que conlleva algunas modificaciones en lo sensorio-perceptivo y que también se manifiesta en una marcada diferencia de la conciencia individual y social” (López 2021, 80).

## **2. Prevalencia**

La OMS (2019) refiere que, de 160 niños, en promedio, uno tiene autismo; sin embargo, esta prevalencia varía según los estudios. En países de ingresos bajos y medios la prevalencia del autismo es bastante desconocida. En el último medio siglo, la prevalencia del autismo en todo el mundo tiende a aumentar, probablemente porque la población ha tomado mayor conciencia respecto a esta problemática infantil, los panoramas diagnósticos son más amplios, también se cuenta con mejores herramientas para diagnosticar y porque hay una mejor comunicación (OMS 2019). El *Center for Disease Control and Prevention* (CDC) expresa que el autismo “es 4 veces más común entre los niños que entre las niñas, ocurre en todos los grupos raciales, étnicos y socioeconómicos” (CDC 2020). En EE. UU., aproximadamente 1 de cada 54 niños se le identifica como autista de acuerdo con estimaciones de la red de monitoreo del autismo y discapacidades del desarrollo (ADDM) (CDC 2020); esta prevalencia en EE. UU. resulta ser la más alta a nivel mundial (casi 3 veces más).

En Ecuador hay poca información sobre el autismo no verbal, no existen datos a nivel nacional sobre prevalencia e incidencia; igualmente, no se tienen pruebas validadas (test) ni procesos de abordaje claros y precisos que conduzcan hacia un diagnóstico anticipado, lo que sería de mucha utilidad para orientar políticas de estado, programas de ubicación, localización y monitoreo de personas autistas (Falconí 2012).

## **3. Diagnóstico**

No existen signos físicos que evidencien la condición de autismo en las personas, pero clínicamente muestran “alteraciones en la reciprocidad de la interacción social, alteraciones y deficiencias en la comunicación y lenguaje y repertorio conductual restringido, rígido y estereotipado” (Irrázaval y otros 2005, en Arce, Mora y Mora 2016). Wing

(1981) refiere que la persona autista evidencia su condición en el habla o lenguaje (estereotipado, repetición o invención de palabras), en la comunicación no verbal (rostro inexpresivo a excepción de la ira, gestos limitados o exagerados o torpes o inapropiados, ignora los gestos de otros), se los percibe de inmediato en la interacción social, no tienen la capacidad para comprender y emplear las reglas de la interacción social, comportamiento ingenuo y peculiar.

La persona autista manifiesta actividades repetitivas y resistencia al cambio (apego intenso a posesiones particulares e infelicidad cuando están distantes de lugares familiares); la coordinación motriz gruesa es algo torpe y mal coordinada, con singulares posturas y desplazamientos, a veces presentan movimientos estereotipados del cuerpo y las extremidades; algunos tienen excelente memoria e intensos intereses en uno o dos temas; sin embargo, otros tienen problemas específicos de aprendizaje, si asisten a la escuela se muestran excéntricos o con habilidades inusuales; también, expresan condiciones afectivas de tranquilidad, aislamiento y/o timidez (Wing 1981).

Actualmente la base común de las características en el autismo, se configura en tres grandes déficits, de acuerdo con la “tríada de Wing” (Wing 1997): 1) Déficit en relaciones sociales, 2) déficit en comunicación, y 3) déficit en flexibilidad de intereses e imaginación. Además, se pueden sumar aspectos “cognitivos” para el diagnóstico como: 1) dificultad para agrupar la información pasada y desde ahí procesar, prever lo que vendrá posteriormente; 2) no pueden seleccionar destrezas pasadas, presentes y futuras; y considerando los espacios; 3) tienen inconvenientes para distinguir lo principal de lo secundario que reciben, existe déficit en la coherencia esencial o la dirección de la información; 4) no detectan las emotividades y/o necesidades de la persona con la que se interrelaciona, 5) no pueden ampliar el aprendizaje alcanzado en un entorno, para orientarlos hacia otro entorno; 6) carencias en la memoria a corto plazo (almacenaje de información por breve tiempo y su inmediato uso) (Frith 2003).

Por su parte Kanner (1943) explica que el autismo presenta tres componentes centrales de afectaciones: 1) en la calidad del trato, 2) desórdenes en la comunicación y el habla, y 3) ausencia de flexibilidad cognitiva y conductual (Rivière 1997). En cambio, Feinstein (2010) explica que también se debe considerar las alteraciones en la percepción a través de los sentidos; se pueden presentar rabietas y ataques, auto laceraciones, falta de auto cuidado, generación de ansiedad, gestos repetitivos, impulsividad, alteraciones alimenticias y del sueño, no puede controlar esfínteres; falla en comunicación, cognición y/o en lo sensorial.

Se puede observar que la sintomatología está expresada de forma compendiada, sin embargo, varía considerablemente entre cada persona autista. Si consideramos el aspecto de la comunicación o lenguaje se tendrá autistas no verbales, los mínimamente verbales y los muy verbales (Koegel, y otros 2019).

#### **4. Autismo no verbal**

No todas las personas autistas tienen las características descritas en el acápite anterior, algunos niños autistas no presentan habla, a quienes se les llama “no verbales”, lo cual no quiere decir que carezcan de lenguaje, pero sí hace referencia a una nueva forma de comprensión y de expresión que no pasa a través de las palabras como expresión y su comprensión. Esto dificulta el diálogo, ya que la persona autista, como aquella que no lo es, no logran establecer sistemas orales comprensibles para los dos protagonistas en el diálogo. La comunicación oral se ve afectada directamente, lo que genera dependencia de la familia, del contexto y no permite la interacción abierta (Talero, y otros 2003, 73).

Rogel-Ortiz (2005, 144) precisa que es muy importantes considerar las alteraciones del lenguaje, porque constituyen el eje del diagnóstico temprano, por lo se debe tener presente los criterios indicadores siguientes: “a) no balbuceo, ni señalamiento (*pointing*) u otros gestos a los 12 meses. b) ninguna palabra a los 16 meses. c) ninguna frase espontánea de 2 palabras (no ecológica) a los 24 meses. d) Cualquier pérdida de cualquier lenguaje a cualquier edad”.

En este sentido, el hallazgo de cualquiera de los indicadores anotados debe motivar a profundizar en la evaluación, sin descartar el autismo. Igualmente, se debe tener presente que la comunicación no verbal es incorrecta; el autista no verbal puede expresar sus intenciones conduciendo a su interlocutor hacia lo que está deseando (utiliza a la persona como si fuera un instrumento), porque en su comunicación no usa gestos o conductas de imitación, igualmente, no comprende los gestos ni la mímica (expresiones faciales, corporales, etc.) (Rogel-Ortiz 2005, 144).

El principal motivo de preocupación de los padres de algunos niños en edad preescolar, se centra en el inicio tardío de la comunicación (Koegel, y otros 2019) o en la ausencia de lenguaje. A veces, a esto se suma la sensación de que no está comprendiendo el significado del lenguaje, se considera que la gesticulación en el autista no se asocia con la comunicación, por eso es que puede usar el gesto o el movimiento para conducir al adulto hacia su fin (como un objeto), “utilizado mecánicamente para satisfacer sus

deseos”, lo que lleva a pensar que existe afectación en la facultad de receptividad, la expresividad o ambas (Artigas 1999, 120).

El autista no verbal (NV) y el mínimamente verbal (MV) tienen mayor probabilidad de un desarrollo intelectual generalmente más lento y con mayor incidencia de secuelas conductuales; sin embargo, ellos son posiblemente el fenotipo más necesitado, y, aun así, el menos estudiado en la literatura investigada (Koegel, y otros 2019). Algunas investigaciones utilizan los términos NV o MV, para aquellos niños autistas que presentan menos de 10 palabras funcionales.

Sin embargo, la cantidad no debe considerarse como relevante (Kasari, y otros 2013), por lo que sería mejor ubicar a los niños autistas según: 1) la carencia absoluta de lenguaje verbal o presencia de atípicas vocalizaciones y aproximaciones vocálicas, 2) el lenguaje expresivo es con simples palabras o frases, poco frecuentes, utilizadas en limitados contextos y que pueden comunicar, tal vez, una o dos funciones lingüísticas, 3) las “ecolalias y estereotipias sin un aspecto comunicativo” (Tager-Flusberg y Kasari 2013, 469).

## **5. Enfoque desde la neurodiversidad**

La presente investigación, desde la perspectiva de la neurodiversidad, busca presentar una mirada actual respecto de la persona autista, destacando su valor como ser humano, por sus fortalezas y habilidades que posee, respetando su diversidad, su diferencia y singularidad, en este mundo donde todos somos diversos y diferentes; para hacer un contrapeso o romper con el cúmulo de investigaciones académicas que parten de criterios basados en las perspectivas tradicionales centradas en tachar o estigmatizar a las personas (comparándolas) por sus “desajustes”, “dificultades” o “trastornos” en el “normal funcionamiento” de uno u otro sistema.

La neurodiversidad considera la inclusión en la educación de aquellos niños neurodiversos, como los autistas, porque tienen sus propios factores ecológicos de prosperidad diferentes, y es un papel clave comprender las necesidades únicas de cada niño para un crecimiento óptimo. El objetivo no es “curar”, “arreglar”, “reparar”, “remediar” o incluso “mejorar” la “discapacidad” de un niño, conforme lo propone el modelo antiguo, al contrario, la neurodiversidad busca educar padres, administradores, colegas, estudiantes, etc. sobre “diferencias”, no discapacidades, mediante programas de diversidad similares a los utilizados en las escuelas y el lugar de trabajo para el género y

la raza. Programas que incluyen información sobre las habilidades de las personas neurodiversas, de individuos neurodiversos que han logrado el éxito y ayudarán a las personas en favor de la neurodiversidad (Armstrong 2010).

También, se pueden identificar las fortalezas, talentos, habilidades, inteligencias múltiples y otros activos de personas neurodiversas. Este es el nuevo enfoque de la psicología contemporánea la “psicología positiva” y es fundamental para cambiar las actitudes y la perspectiva de las personas hacia los niños en programas de educación especial. Las familias de niños autistas deben entender la neurodiversidad de sus hijos, identificar sus fortalezas desde sus habilidades, quitando la etiqueta de “discapacidad” para un óptimo acompañamiento en el desarrollo integral del niño autista (Armstrong 2010).

Además, el movimiento de la neurodiversidad (NDM) es un enfoque positivo basado en las fortalezas. Tiene dos afirmaciones principales: 1) las desviaciones del cerebro neurotípico estándar dan como resultado patrones de comportamiento diferentes con variaciones naturales, no trastornos o enfermedades. Entonces, el autismo se ve como un matiz diferente del comportamiento humano con su propio conjunto de fortalezas, donde muchas personas ven su condición como una parte crucial de su identidad individual, no como una mera enfermedad que padecen. 2) si las diferencias neurológicas no son trastornos o enfermedades, sino meras variaciones, las personas neurodiversas deben ser tratadas por igual a los individuos neurotípicos, en todas las interrelaciones. Por lo tanto, la neurodiversidad es el siguiente paso lógico en la diversidad (Lorenz, Reznik y Heinitz 2017, 4).

Actualmente, en Ecuador existe una Guía de Práctica Clínica sobre el autismo, impulsada desde el Ministerio de Salud, como un esfuerzo para mirar la afectación de varios niños a nivel nacional, indicando que debe ser tratada por equipos profesionales multidisciplinarios, “con la suficiente formación en el tema”, los cuales deben planificar el abordaje y acompañamiento considerando las necesidades particulares de cada niño, su contexto familiar y social (MSP 2017, 40).

Sobre este tema, se debe tener presente que desde Kanner (1943) hasta la actualidad, la investigación sobre el autismo todavía tiene una visión bastante rígida y se esfuerza en mantener el nombre científico oficial de “Trastorno del Espectro Autista”, pero, desde la neurodiversidad se impulsa el uso del término “condición”, para referirse al autismo; y aunque falta mucho para cambiar las conceptualizaciones sobre este tema, también, resulta muy importante tener presente los aspectos sobre el abordaje y

acompañamiento para las personas autistas, quienes deben acceder a un manejo integral por parte de profesionales multidisciplinarios, con una planificación individualizada y de acuerdo con la condición singular de cada persona autista, que abarque todo su contexto, a “fin de mejorar la calidad de vida y la integración del niño y adolescente al medio social, familiar y ocupacional si fuese el caso” (MSP 2017, 40).

## **6. Lenguaje y comunicación en autismo no verbal**

El lenguaje no verbal está vinculado a la especie humana desde sus inicios, ha sido fundamental para su conservación y evolución; se considera que necesariamente hubo un proceso cognitivo entre los primeros homínidos (*homo sapiens*), para comunicarse mediante posturas corporales, gestos y expresiones faciales y así entenderse e interrelacionarse entre ellos. Siendo así, entonces el lenguaje no verbal precede al verbal, permitió sobrevivir a los primeros seres humanos, manteniéndoles unidos en grupos. Sin embargo, a pesar de este planteamiento, “esta forma de comunicación no ha sido muy estudiada hasta la fecha” (Corrales 2011, 46).

Sobre esta premisa, hasta la actualidad, desde el nacimiento de un ser humano, se presta más atención al lenguaje verbal que al origen y desarrollo de la conducta no verbal, aun sabiendo que el repertorio de comportamientos no verbales es extenso (Knapp 2009, 65). El conocimiento sobre comunicación no verbal es casi escaso y muy fragmentario, lo que no permite delinear y detallar “qué es la comunicación no verbal, qué sistemas la integran, cuáles son sus signos y cómo funcionan”, no es precisa la metodología para los conocimientos sobre este tema y los que a la fecha existen, aún están muy dispersos (Cestero 2006, 57).

Además, tratándose de los niños inmersos en el autismo no verbal, la escasez de conocimiento sobre comunicación no verbal es más drástica, las ideas y criterios científicos aún son muy dispersos. Como se sabe, el lenguaje y la comunicación en los autistas, es un espectro de funcionamiento que comprende desde la falta de conductas con intención comunicativa, hasta el uso de conductas más complejas, en lo funcional y formal; tienen dificultades para la adquisición del lenguaje, generalmente “no desarrolla jamás un lenguaje funcional y la mayor parte de conductas comunicativas que producen se realizan a través de modalidades de carácter no verbal poco elaboradas” (Martos y Ayuda 2002, 59). Esto motiva a conocer los detalles más relevantes sobre la comunicación no verbal, los mismos que serán de importancia para su aplicación en el

abordaje y acompañamiento de niños autistas no verbales, que motiva la presente investigación.

### **6.1. Definición**

En todo proceso de comunicación existen “factores verbales y no verbales que entran en juego” (Birdwhistell 2008, 2); al respecto, Knapp (2009) explica que frecuentemente se emplea el término “no verbal” para referirse a aquella comunicación de las personas, que abarca y supera las palabras enunciadas de forma oral o escrita; a la vez que la conducta no verbal se puede interpretar de forma verbal.

También, Rulicki (2011) dice que la gestualidad y demás comportamientos no verbales comprenden un sistema de señales en las personas, al que se le denomina comunicación no verbal y que se expresa “a través de canales distintos del lenguaje hablado o escrito” (16); todo lo cual se suma al lenguaje verbal usado frecuentemente. Esta comunicación no verbal expresa la afectividad de las personas (“emociones, sentimientos y estados de ánimo”), y comprende “procesos cognitivos relacionados con la atención, la memoria y la imaginación” (Rulicki 2011, 7).

De manera más concreta, Birdwhistell (2008) precisa que la comunicación no verbal es la expresada mediante el “lenguaje corporal desprovisto de palabras”; por su parte, Cestero (2006) agrega que la comunicación no verbal comprende “los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar”, que pueden abarcar hábitos, costumbres culturales y los llamados “sistemas de comunicación no verbal” (Cestero 2006, 57).

### **6.2. Sistemas de comunicación no verbal**

Cestero (2006) refiere que existen cuatro sistemas de comunicación no verbal: a) paralenguaje, b) quinésica, c) proxémica y d) cronémica; los dos primeros son primarios o básicos (el primero es fónico y el segundo es corporal), acompañan ineludiblemente al lenguaje verbal; mientras que la proxémica y cronémica son considerados secundarios o culturales, porque comúnmente modifican o refuerzan “el significado de los elementos de los sistemas básicos”, aunque a veces, de forma singular o individual, proporcionan información cultural o social (Cestero 2006, 59).

Por su parte, Rulicki (2011, 16) dice que son 5 los sistemas en la comunicación no verbal: a) paralingüístico, b) kinésico, c) proxémico, d) cronémico, y e) diacrítico. A continuación, se consideran los detalles inmersos en cada uno de estos sistemas:

### **6.2.1. El paralenguaje**

Birdwhistell (2008) refiere que el paralenguaje es el grupo de características de “las cualidades no verbales de la voz, tales como las vocalizaciones; ciertos sonidos no lingüísticos, como la risa, el bostezo, el llanto, el gruñido; ciertas distorsiones e imperfecciones del habla, como pausas repentinas y repeticiones” además, los “silencios momentáneos”, usados de forma consciente o inconsciente para sostener o contradecir aquellos signos verbales, quinesia, proxémica, entre otros (4).

Dentro de las características antes mencionadas, existen elementos muy particulares a cada persona y que influyen en las mismas, como el timbre de voz, la “intensidad o volumen, velocidad, tono, campo entonativo, duración silábica y ritmo”. Paralelamente, también influyen los aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos, socioculturales y ocupacionales (Birdwhistell 2008, 5).

Por su parte, Cestero (2006) dice que el paralenguaje abarca “las cualidades y los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios”, que teniendo en cuenta su significado matizan o comunican el sentido de las frases verbales (60). Rulicki (2011, 20) coincide con las cualidades, modificadores e indicadores antes enunciados, sin embargo, llama a todo este compendio sistema paralingüístico (20).

### **6.2.2. El kinésico o quinésico o sistema del movimiento corporal**

Consiste en la capacidad comunicar con gestos u otros movimientos corporales; incluye “la expresión facial, movimiento ocular y la postura” (Birdwhistell 2008, 7). Esta primera definición considera que la comunicación no verbal se efectúa con señales que pueden ser generales o específicas, para comunicar o expresar algo, proporciona información sobre la emoción, el afecto, los rasgos o las actitudes de los interlocutores (Birdwhistell 2008, 8); toda la información o “mensajes comunicativos no verbales (postura, gestos y expresiones faciales), como método para transmitir información y emoción”, según Birdwhistell (1970) abarca el sistema kinésico y constituye el 70% de

lo que una persona comunica en su interrelación con otra; el 30% corresponde al lenguaje verbal (Waiflein 2013, 3).

Por su parte, Cestero (2006) coincide con el planteamiento anterior explicando que el sistema kinésico es aquel que, a través de las posturas corporales y los movimientos, las personas comunican o combinan el significado de las frases verbales, dentro de los cuales también se debe considerar “la mirada o el contacto corporal” (61). Sobre este planteamiento, de forma general se pueden “distinguir tres categorías básicas de signos quinésicos: a) gestos o movimientos faciales y corporales, b) maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos y c) posturas o posiciones estáticas comunicativas”; en resumen: los gestos, las maneras y las posturas, son el resultado o no de la realización de movimientos específicos (62).

También, Rulicki (2011) justifica el dividir las conductas no verbales (kinesia) en tres sub sistemas: a) gestual y postural, b) ocular, y c) de contacto; en el primer subsistema están “las expresiones faciales, de las manos, de brazos y piernas, del tronco, de la cabeza y del cuerpo en su conjunto”; mientras que las posturas son más estables y duran minutos u horas; incluyen las formas de estar parado, sentado y caminando, para transmitir información emotiva, cognitiva y valorativa experimentada, así como la intensidad de las mismas (17).

El subsistema ocular comprende los tipos de miradas y las formas de sostenerlas; comunica procesos emotivo-cognitivos, intencionales y valorativos. Es un subsistema muy relevante en la comunicación no verbal y en su “codificación intervienen factores tales como la duración, la dirección y la intensidad”, aspectos que son muy importantes al momento de analizarlos (Rulicki 2011, 17).

Finalmente, el subsistema de contacto se relaciona con lo físico del cuerpo de “dos o más personas y transmite una fuerte carga emocional”. Observar las distintas formas de contacto, de tocar partes del cuerpo de alguien o permitir que otro le toque algunas partes de su cuerpo, es indicador de la relación existente (Rulicki 2011, 18).

### **6.2.3. El proxémico**

Birdwhistell (2008) precisa que la proxémica es “el estudio de la forma en que las personas utilizan el espacio (personal y/o social) para comunicarse”. Aquel espacio físico del lugar, incluye la distancia para hablar (5). En este sistema se analiza la forma en que las personas tratan los espacios en sus interrelaciones dentro de su entorno y obedecen a

los cambios sensorio-perceptivos de forma dinámica; frente a lo cual los seres humanos establecen cuatro tipos de distancias: a) íntima, b) personal, c) social y d) pública (Hall 2003, 140).

En la distancia íntima la presencia de las personas en diálogo es inconfundible, ahí concurren muchos datos sensorios. En la personal, la distancia es similar a una burbuja, que separa a las personas de no contacto. En la social no se dan detalles visuales íntimos de la cara, nadie toca ni tocará a la otra persona. La pública, es la distancia que está “fuera del campo de la participación o la relación, se producen importantes cambios sensorios”; todas las distancias enunciadas tienen una fase cercana y una fase lejana (Hall 2003, 143-152).

Sobre estas fases, Hall (2003) refiere que la distancia íntima en su fase cercana, es la “del acto de amor y de la lucha, de la protección y el confortamiento. Predominan en la conciencia de ambas personas el contacto físico o la gran posibilidad de una relación física” (143); mientras que, en la fase lejana, el contacto no es tan fácil, aunque las extremidades y las manos se pueden alcanzar” (Ardil 2016, 28).

Por su parte, la distancia personal, en su fase cercana, la persona puede retener o agarrar a la otra persona y en la fase lejana casi no existe contacto, es cuando dos personas apenas se rozan los dedos teniendo los brazos extendidos; “los asuntos de interés y relación personales se tratan a esa distancia” (Hall 2003, 148).

En cambio, la distancia social, en su fase cercana, considera más participación de las personas que se relacionan, y en la fase lejana, el discurso es comercial y social, tiene un carácter algo más formal que si aconteciera en la fase cercana (Hall 2003, 150). Finalmente, la distancia pública en su fase cercana, es de manera vestigial, pero subliminal y de huida y en su fase lejana, es distante, como la que se da con los personajes públicos, pero, comúnmente “no se limita a los personajes públicos, sino que cualquiera puede hacer aplicación de ella en ocasiones públicas”, pero con ciertos ajustes (Hall 2003, 154).

De manera general, Birdwhistell (2008) refiere que Hall (2003) considera que los seres humanos, al igual que otros animales, tienen un lugar apropiado, pero que el hombre lo diversifica debido a las variaciones en la organización de las culturas de cada sociedad. De ahí que todo ser humano tiene un espacio llamado “de organización fija (el determinado por el modo social de satisfacer necesidades materiales, como comer, beber y dormir)”, otro de organización semifija (determinado por la agrupación de personas) y un espacio denominado informal que abarca las distancias que existen con los demás (5).

#### **6.2.4. El cronémico**

En este sistema se considera “la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano”, sobre lo cual pueden establecerse tres categorías en el estudio del tiempo: a) el conceptual, donde cada cultura tiene su propio concepto sobre el tiempo b) el social, que comprende “los signos culturales que muestran el manejo del tiempo en las relaciones sociales; y c) el tiempo interactivo, que abarca la mayor o menor duración de signos de otros sistemas de comunicación que tiene valor informativo” (Cestero 2006, 64).

Por su parte, Hall (2003) refiere que entender el tiempo se relaciona con la forma de estructuración del espacio, por lo que considera dos modos muy distintos de entender el tiempo: el monocrónico y el policrónico. El primero, caracteriza a las personas que poco se relacionan afectivamente, dividen su tiempo en partes; programan una cosa para cada momento y se desorientan si hacen muchas cosas a la vez. En cambio, los que son policrónicas, tal vez “por su fuerte participación afectiva mutua, tienen tendencia a atender a varias operaciones a la vez, como malabaristas”. El monocrónico encuentra las cosas más fáciles porque puede “separar las actividades espacialmente, mientras que el policrónico tiende a juntar las actividades” (212). Esos dos modos significan un valor en función de los sujetos que tienen el hábito opuesto (Rulicki 2011, 19), sencillamente porque son polos opuestos en cuanto a cadenas comportamentales.

#### **6.2.5. El diacrítico**

Rulicki (2011) precisa que este sistema es una manera simbólica de expresar la identidad individual y grupal, comprende aspectos como la ropa de vestir y el arreglo personal”, la utilización de “distintivos religiosos o corporativos, el largo del pelo, el estilo de la indumentaria, el maquillaje, el uso de joyas, la marca del auto o el reloj, etc.”, todo lo cual, a “través de la observación de diacríticos y la interpretación de su simbolismo, se pueden conocer las características de la personalidad y el pensamiento de quienes los exhiben”, por ejemplo, usar zapatos nuevos o muy desgastados, evidencian aspectos de la imagen positiva o negativa, respectivamente (20).

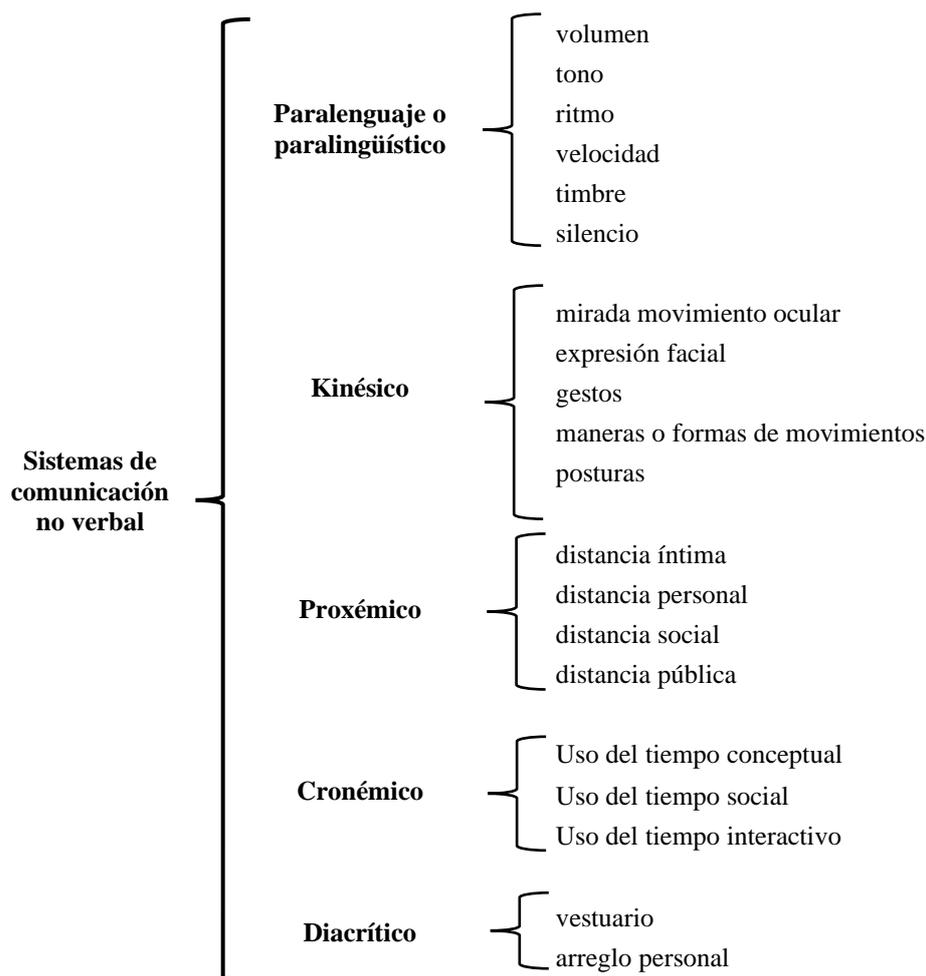


Figura 1. Esquema de los sistemas de comunicación no verbal  
 Fuente: Birdwhistell 2008; Cestero 2006; Hall 2003; Rulicki 2011  
 Elaboración propia

La figura anterior muestra de forma resumida los diversos sistemas de comunicación no verbal, los mismos que son (o serán) de utilidad para interactuar con las personas ubicadas en la condición de autistas no verbales.

### 6.3. Comunicación en autistas no verbales

Es muy frecuente que los padres de familia muestren su preocupación por la ausencia de lenguaje en los niños o porque siente que no sus hijos no comprenden el significado del lenguaje, razón que les motiva para llevarle a consulta y es la primera sospecha para ubicar al niño dentro del espectro autista. Estos déficits son “específicos del lenguaje, independientemente de que esté afectada la capacidad receptiva, la expresiva o ambas” (Artigas 1999, 120).

De manera más precisa, existe el planteamiento de que las personas autistas manifiestan déficits lingüísticos relacionados con la adquisición del lenguaje y aspectos comunicativos en lo cognitivo-social, evidente por la ausencia de “conciencia social, teoría de la mente” y porque no consideran “el pensamiento de los demás”, todo lo cual les genera problemas grandes, para entablar comunicación o interrelacionarse con otros, porque “no son capaces de predecir ni de interpretar las intenciones comunicativas de la gente que se encuentra a su alrededor”, problemática que se enmarca dentro del social uso del lenguaje” (Lizondo 2013, 12-3).

De la misma forma, Artigas (1999) explica que los aspectos prácticos del lenguaje se basan en las habilidades lingüísticas, dependiendo también de las habilidades cognitivo-sociales de la persona, lo cual, en el autista se evidencia el déficit, cuando se combina “la alteración lingüística con la alteración en la relación social, sustentada en una dificultad para interpretar el pensamiento del interlocutor”. Por esta razón Bishop (2000), en Artigas (1999), difunde la noción de que los déficits específicos del lenguaje y los déficits autísticos no son excluyentes, sino que significan un mismo continuo, que parte desde el síndrome de Asperger (con falta de habilidades sociales y pocas habilidades lingüísticas), pasando al punto intermedio (buena relación social y trastorno del lenguaje en lo semántico pragmático), hasta llegar al déficit en ambas habilidades (autismo clásico) (Artigas 1999, 121).

De aquí se desprende que en el autismo existen aspectos prácticos del lenguaje y la comunicación que se observan alterados, como los siguientes:

- El turno de la palabra: en la comunicación debería haber reciprocidad (“uno habla el otro escucha y viceversa”), de lo contrario existe una afectación en la misma. Esta premisa determina que las personas deben entender y saber el momento de su turno. Es aquí donde falla la persona autista por su dificultad en el contacto visual para entender e identificar su turno (Artigas 1999, 121).
- Inicio de la conversación: muestra falta de habilidades cognitivo-sociales.
- Lenguaje figurado: el autista no puede identificarlo, porque no entiende la mente de su interlocutor.
- Aclaraciones: en el autismo no existe comprensión (Artigas 1999, 122).

Todos estos mecanismos y elementos indispensables en el lenguaje y la comunicación, serán más severos o ausentes cuando más severa sea la condición del autista no verbal (Martos y Ayuda 2002, 60), porque “no tienen habla y en algunos casos,

presentan además ciertas deficiencias cognitivas que los hace altamente dependientes de su entorno y cuidadores” (Cordero 2019, 82).

Con respecto al déficit lingüístico en los autistas, Frith (1999) en Ardila et al (2008) precisa que no es adecuado “hablar de una deficiencia lingüística, sino de debilidades comunicativas”, particularmente en la pragmática, donde la debilidad es más evidente; así mismo, no existe un lenguaje espontáneo y por esta razón no le haya sentido al empleo del lenguaje para comunicarse, de ahí es que su lenguaje, de existir, pasa a ser idiosincrásico, muy singular o propio de la persona autista, donde su mente no procesa gran cantidad de información, fijándose en detalles que sólo le son significativos a la persona autista, acentúan su percepción “fragmentada de la información”, generando una incoherencia para generalizar y contextualizar las informaciones (Frith 1999, en Ardila et al 2008, 70).

Sobre estos aspectos, Monfort (2009) explica que las “orientaciones y programaciones” que se pueden proponer para los autistas muchas veces consideran metas difíciles para trabajar y alcanzar de forma directa, como las de desarrollar y amplificar las funciones comunicativas, las cuales se definen “en función de la intención: pedir, regular, preguntar, etc.”, y esa intención no se puede enseñar. Pero, sí se pueden “enseñar muchos elementos que forman parte de las interacciones comunicativas, entrenarlos y hacer que los pongan en marcha, y permitirles así participar en intercambios comunicativos”, en el singular contexto de cada persona autista (Monfort 2009, 54).

#### **6.4. Signos y señales no verbales de las emociones**

Las emociones establecen la calidad de vida de los seres humanos. Suceden en todos los entornos (laboral, familiar, amistad, etc.); pueden ayudar en mucho o en poco, sin embargo, también pueden ocasionar daños evidentes, de los cuales a futuro conducen a lamentaciones. No todas las personas reaccionan de la misma manera ante una emoción de tristeza, ira o alegría; sin embargo, las emociones evidencian lo que ocurre al interior de cada persona, incluyendo su antecedente (que ocurrió antes de la emoción) y consecuente (lo que probablemente ocurrirá luego); “está en la naturaleza de la emoción misma no saber plenamente cómo nos influyen las emociones y cómo reconocer sus signos en nosotros mismos y en los demás” (Ekman 2003, 14).

Sobre este tema, Rulicki (2011) describe siete emociones básicas de los seres humanos: sorpresa, alegría, miedo, tristeza, enojo, desprecio y asco; las cuales configuran

rasgos característicos en el rostro de quien la experimenta, ocasionados por “los movimientos involuntarios de los músculos del rostro” ante la emoción. Lo que es fundamental en las relaciones interpersonales, porque estarán presentes en las relaciones “cara a cara” y forman parte importante para establecer duraderos vínculos sociales (37).

Pero estas señales no verbales por lo general encuentran una barrera en los autistas no verbales, porque, como lo afirma Miguel (2006) la persona autista no posee la capacidad para pensar o advertir los pensamientos o creencias de la persona con la cual se interrelaciona, de ahí se genera su problemática de la falta de “habilidades sociales, comunicativas e imaginativas”, según la teoría de la mente, en cuanto a la “ceguera mental” (174); tal como Frith (2003) dice: “los problemas clave son la incapacidad de reconocer y pensar en pensamientos y la incapacidad de integrar piezas de información en conjuntos coherentes (coherencia central)”, es decir se reciben los estímulos pero se procesan de manera desintegrada, con incoherencia; así se generan los “problemas de comunicación, interacción social y flexibilidad”, a la vez que se dan las interacciones en el desarrollo de las personas (Frith 2003).

De esta forma, las señales procedentes del contexto no son interpretadas adecuadamente por la persona autista, porque no posee la capacidad de activar recuerdos o experiencias pasadas, pensamientos, creencias y/o conocimientos, adquiridos con anterioridad dentro del entorno sociocultural donde se desarrolla; este déficit para relacionar experiencias pasadas con estimulaciones presentes le conduce a una desorientación o confusión, que se transforma en una barrera, que separa al autista del mundo exterior, para refugiarse en la seguridad de su soledad (Frith 1999 en Ardila y otros 2008, 65).

Así también, los signos en la comunicación no verbal, son fundamentales en el proceso comunicativo en función de la utilización que se haga de ellos, porque todos son multifuncionales, especialmente los paralingüísticos y kinésicos (igualmente los proxémicos y cronémicos, pero en menor dimensión), que pueden tener cualquier función dentro de las interacciones (Cestero 2006, 65).

Esas funciones de los signos en la comunicación no verbal son:

- Añaden “información al contenido o sentido de un enunciado verbal” o lo combina.
- Comunican reemplazando al lenguaje verbal.
- Regulan la interrelación, interacción o relación en la comunicación.

- Subsanan ausencias o vacíos verbales
- Pueden intervenir simultáneamente en más de un diálogo a la vez.

Se puede comunicar sin desearlo, consciente o inconscientemente, mediante los signos no verbales, tal vez de forma “imperceptibles para el emisor”, pero el receptor los valorará significativamente, porque muchas veces las conductas dicen más que las palabras. En este detalle radica la importancia de ampliar el estudio y análisis de todos los signos, señales y factores que inciden en la comunicación no verbal y así abarcar la comunicación en todos sus detalles (Cestero 2006, 67).

### **6.5. Antropología de la gestualidad**

Birdwhistell (2008) en su investigación sobre la gestualidad determina que los gestos no tienen el carácter de universalidad, no son lo mismo en todo el mundo, por el contrario tienen su significación en relación con la cultura de una determinada sociedad, donde los gestos, las posturas, los movimientos oculares y el contacto corporal de las personas, deben ser analizados en relación con el contexto, porque el mensaje comunicado tiene siempre un significado en el contexto y nunca en algún aislado movimiento del cuerpo, por este motivo, no existe un diccionario “fiable de gestos inconscientes”, ya que el significado siempre estará en el contexto general y en ocasiones la gestualidad es opuesta al lenguaje verbal, por lo que se deberá dar mayor jerarquía a lo no verbal (17).

Es así que, en la comunicación no verbal, los movimientos psicomusculares que tienen un valor comunicativo (gestos faciales y gestos corporales), cuando entran en funcionamiento, difícilmente utilizan un solo órgano, es frecuente que pongan en “combinación y coestructuración, varios órganos a la vez” (Cestero 2006, 62), incluso, se producen en grupo los gestos y las señales del cuerpo, por lo que es necesario analizar la circunstancia, porque es capaz de modificar su interpretación (Birdwhistell 2008, 22). Además, los gestos pueden ser innatos o aprendidos, aunque la mayoría de comportamientos no verbales “son aprendidos, y el significado de los movimientos y gestos está determinado por el tipo de civilización” (Birdwhistell 2008, 18).

De esta manera se advierte que todo gesto o grupo de gestos son indicadores que deben ser interpretados en función de un contexto, porque observarlos y analizarlos de forma aislada pueden tener muchos y diversos significados, además que pueden inducir a equivocaciones. También, con relación a la comunicación no verbal, no se la puede

mirar de forma aislada, sino “como una parte inseparable del proceso global de comunicación” (Birdwhistell 2008, 38).

## **6.6. Estrategias de comunicación no verbal**

Toda estrategia en comunicación no verbal debe contribuir en reducir la inhibición y fomentar la participación de las personas involucradas, para ayudar a superar los obstáculos en el aprendizaje mientras se desarrollan aptitudes personales que pueden mejorar la interacción para el intercambio comunicativo, buscando la congruencia de las diferencias emocionales que pudieran ser expresadas de forma inconsciente (Ardil 2016, 49).

Sobre esta premisa, se considera que, después del diagnóstico a una persona con autismo, comúnmente faltan estrategias en el tratamiento del autista no verbal. Frecuentemente, en las escuelas regulares y especiales se escolariza a estos niños, mediante “algunas adecuaciones funcionales relacionadas con aspectos comunicativos generales y de trabajo de aula”; lo cual resulta poco efectivo, porque no está definido ni el objetivo, ni los contenidos y habilidades que deben alcanzar, sin embargo, queda claro que la atención de niños con autismo debe ser multidisciplinar, además, es muy necesario implementar programas para aplicar de forma individual (Cordero 2019, 83).

Este enfoque estratégico, de atención multidisciplinar e individualizado, para personas autistas no verbales es un anhelo de toda familia que tenga uno de sus miembros con autismo no verbal, sin embargo, esto dista mucho de la realidad, porque estos enfoques, aunque existen teóricamente, no están considerados como prácticas habituales en la política de salud pública del país (Cordero 2019).

Por lo general, la estrategia para trabajar en la comunicación de autistas no verbales se ha realizado utilizando “láminas o imágenes que actúan de puente entre lo que el niño con autismo desea expresar y el mundo”. Este manejo de símbolos responde a criterios sociales y aunque es práctico, porque permite desarrollarse en el entorno, también permite expresar y realizar “ideas, sentimientos, creencias y deseos”. Sin embargo, no se puede “rotular la vida y la sociedad” porque dista mucho de lo lingüísticamente viable, ya que limita los conceptos del entorno de la persona autista no verbal a un grupo “de significantes o nombres sin atender a los conceptos aludidos ni al carácter performativo de los mismos”, con lo cual denota que esta estrategia, es altamente efectiva como intercambio comunicativo referencial; pero no es una “herramienta para

estimular habilidades comunicacionales, organizacionales o en déficit específicas” (Guzmán et al 2017 citado en Cordero 2019, 88).

En estas estrategias sobresale la que considera la participación de todo el entorno que rodea al autista no verbal, principalmente su familia y cuidadores, quienes abordan de forma efectiva, lo terapéutico y lo social, enfrentando los desafíos comunicativos y sociales, pero esto debe ser planificado o guiado profesionalmente, considerando la “cotidianeidad de las rutinas diarias de la persona autista no verbal”, ya que esta variedad de autismo está poco estudiada y en consecuencia, complica a todo el entorno, para diseñar un programa o estrategia efectiva (Cordero 2019, 94).



## Capítulo segundo

### Abordaje, acompañamiento y recursos tecnológicos en autismo no verbal

El abordaje y acompañamiento en niños autistas no verbales considera un conjunto de criterios y estrategias que se deben planificar para el empleo adecuado de los recursos, herramientas y procedimientos necesarios, acordes al contexto escolar o en el hogar, con la finalidad de orientarlos para que los niños autistas no verbales puedan orientarse a superar las afectaciones que poseen, particularmente en la comunicación, que es donde se carece de lenguaje funcional o que lo tienen bastante limitado.

#### 1. Criterios para el abordaje y acompañamiento del autismo no verbal

Para el abordaje del autismo, desde la perspectiva de la neurodiversidad, se considera principalmente su valor como ser humano, por sus fortalezas y habilidades que posee, respetando su diversidad, su diferencia y singularidad (Armstrong 2010), en este mundo donde todos los seres humanos son diversos y diferentes; para hacer un contrapeso o romper con el cúmulo de investigaciones académicas que parten de criterios basados en las perspectivas tradicionales centradas en tachar a las personas (comparándolas) por sus “desajustes”, “dificultades” o “trastornos” en el “normal funcionamiento” de uno u otro sistema.

Desde la neurodiversidad, se ofrece una visión diferente del autismo, contraria al modelo médico (patologizante), para comprender esta condición de algunas personas dentro de la diversidad neurológica existente. De esta manera se busca acabar con los mitos sobre el autismo y otras condiciones que se presentan en los seres humanos, como “variaciones naturales de la mente humana y no como desarrollos neuronales atípicos” (Cisneros 2015, 16).

De manera más amplia, la neurodiversidad, en relación al autismo, presenta dos planteamientos que son fundamentales 1) “entre todas las condiciones neurológicas, es ante todo una variación natural”, y 2) conceder “derechos y en particular de valor a la condición de neurodiversidad, exigiendo reconocimiento y aceptación”; también, es preciso reclamar “recursos adicionales para los autistas como miembros de una cultura

desfavorecida sin ser etiquetados como discapacitados”, o por estar dentro de un grupo de vulnerable condición, que exige obligaciones de parte de la mayoría de personas neurotípicas (Jaarsma y Welin 2012).

Es así, que entre los seres humanos se puede existir como neurotípico (normal) o como neurodiverso, que son sólo diferentes formas de existencia. Pero, con referencia al tema de la presente investigación y desde la óptica de la neurodiversidad, se considera a la persona autista, o simplemente autista, aquella que está dentro del espectro de esta condición neurodiversa, sin etiquetarlo como discapacitado o que tiene un “trastorno” o que es una “persona con autismo” (Jaarsma y Welin 2012, 22).

Sin embargo, este concepto de la neurodiversidad también afronta ideas en contra, porque el concepto encaja bien para las personas autistas de “alto funcionamiento”, quienes defienden el concepto y de esta manera intentan neutralizar el estigma del autismo como trastorno o discapacidad. Pero, las personas autistas de “bajo funcionamiento”, que son la mayoría, son muy vulnerables y ellos no están mirando el estigma, porque en realidad su condición es una discapacidad, y frente a este “grado de construcción social” de su “discapacidad”, deben exigir obligaciones, menos discriminación e inclusión por parte de las personas neurotípicas hacia las personas autistas (Jaarsma y Welin 2012, 30).

Sobre este tema del abordaje, la intervención, más que centrarse en los síntomas nucleares del autismo, debe enfocarse en la calidad de vida y el funcionamiento adaptativo en particular, que contribuya al desarrollo integral de aquellos niños, sobre todo, porque la mayor parte del aprendizaje ocurre durante las actividades y experiencias cotidianas, por lo que hay que considerar recursos para que las familias puedan ayudar al niño a afrontar sus dificultades, manteniendo el control de las emociones; todo aquello favorecerá al mayor bienestar de la familia en su conjunto; generando autoeficacia parental y empoderamiento que permite que los padres se perciban más capaces a sobrellevar los retos que les plantea la crianza y atender de forma más eficaz las necesidades de sus hijos favoreciendo su desarrollo óptimo en todos los planos (Mira, y otros 2019).

En consecuencia, la familia de la persona autista percibe que convivir con ella puede ser agradable y gratificante, tal vez más que cuando se convive con personas “normales” (pues la persona autista tiene virtudes muy particulares: como no mentir y no poseen intenciones malas; no son muy complicados, ni tan enredados como el resto de personas. Poseen una ingenuidad que conmueve, son directos en su afectividad y no

mienten nunca), y para llegar a eso, hay que pasar por un largo camino, donde intervienen en forma integral, profesionales, terapeutas, familia y educadores (Rivière 1997).

A todo esto, los procesos de acompañamiento tienen un papel muy significativo, y único, que difícilmente se pueden sustituir u omitir, el mismo que procede de la familia en la educación de la persona autista. Es así que la familia colabora significativamente y participa en los programas estructurados para el aprendizaje que favorezca al desarrollo del niño, lo cual debe orientarse hacia la generalización, llevando a otros contextos las conductas aprendidas y debidamente reforzadas, facilitando a que las conductas o cadenas comportamentales duren más tiempo y se establezcan mejor. Colaborar con las familias implica considerarlas en la organización y gestión a través de los estamentos de participación (Tortosa 2008).

Por estas consideraciones, desde el concepto de la neurodiversidad, los procesos de abordaje de la problemática expuesta, deben enfocarse en cambiar los entornos o contextos, con la finalidad de integrar a las personas autistas y sus necesidades particulares, en lugar de cambiarlos a ellos ajustándolos a una normalidad construida por el mundo (Rothstein 2012, 114). Este nuevo enfoque involucra respeto, integración y no discriminación, como derechos de las personas neurodiversas, que son las menos favorecidas dentro de las interrelaciones en un mundo de mayoría neurotípica. Rothstein (2012) precisa que el verdadero valor del movimiento de la “neurodiversidad puede estar en ayudarnos a reconocer que cada uno de nosotros enfrenta desafíos y oportunidades”, y que, en esta vida, de una decente sociedad, cada persona debe ser capaz de esforzarse para aprovechar al máximo todo (117).

## **2. Procesos de abordaje y acompañamiento a personas con autismo no verbal**

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE 2020) define la palabra “acompañamiento”, como la “acción y efecto de acompañar o acompañarse”, también, como la “gente que va acompañando a alguien”. Este concepto permite tener como primera idea que la persona autista no verbal estará acompañada de alguien u otra persona, lo cual implica que esta última también, en reciprocidad, se acompañe de la primera, en consecuencia, deberá suceder una relación con inclusión e involucramiento en una interrelación dinámica de participación entre las personas que se acompañen.

En este sentido, se puede ampliar el concepto para precisar que la relación dinámica de participación en el acompañamiento implica el apoyo, la orientación y el

cuidado de la persona autista no verbal. Sin embargo, para lograr un eficaz y efectivo acompañamiento, es necesario realizar una cuidadosa y continua evaluación, para establecer un planeamiento adecuado, con objetivos educativos reales y funcionales, porque un “patrón disperso de desarrollo de habilidades en el Autismo” puede dificultar alcanzar los objetivos propuestos (Gándara 2007, 173).

En Ecuador existe la Guía de Práctica Clínica (GPC), para la detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento de las personas autistas (MSP 2017), donde se considera que el Estado debe garantizar que las personas autistas puedan acceder a servicios sociales y de salud; donde “la evaluación, diagnóstico y abordaje” debe ser realizada por equipos multidisciplinarios, adecuadamente formados en el tema del autismo; quienes velarán porque sus cuidados e intervenciones aplicadas sean planificadas, considerando principalmente “las necesidades especiales de cada individuo, así como su contexto familiar y social” (MSP 2017, 40).

Ese abordaje de las personas autistas, implica que los profesionales encargados, conozcan ampliamente el sistema de atención en salud, a fin que sus intervenciones y derivaciones sean las más adecuadas y oportunas, hacia los lugares donde se brinden servicios de salud en ambiente debidamente adecuados, accesibles y que disminuyan las afectaciones (visuales-auditivas) en la condición de las personas autistas. En estos ambientes adecuados, debe darse un manejo integral a las personas autistas, que considere un “plan de rehabilitación individualizado que incluya procesos terapéuticos, sociales, educativos, formativos, comunitarios y sociales, con el fin de mejorar la calidad de vida y la integración del niño y adolescente al medio social, familiar y ocupacional si fuese el caso” (MSP 2017, 40).

Ese mismo documento del Ministerio de Salud Pública del Ecuador, explica la existencia de modelos de abordaje que consideran las características principales que se encuentran alteradas en la persona autista. Por ejemplo, “el modelo Denver creado por Sally Rogers en los años ochenta, dentro del programa [...] realizado por la University of Colorado Health Sciences Center (UCHSC), consideró que, en la base del modelo, está la familia y que los tratamientos deben ser individualizados”, porque el autismo es una problemática en la interacción social; en consecuencia, debe basarse en la dinámica social. En este mismo panorama está “el programa de entrenamiento y educación relacionado con la comunicación para niños y adolescentes” autistas (Teacch) enfocado a entrenar para desarrollar habilidades sociales y de comunicación, incluyendo el entrenamiento de padres de familia (MSP 2017, 40).

Luego del abordaje se emplean diversas alternativas de rehabilitación, entre las cuales están: Applied Behavior Analysis (ABA), los “tratamientos basados en el desarrollo (más que palabras, terapia ambiental, programa del centro escocés), tratamientos o programas integrales (Teacch, Scerts, Pecs, terapia cognitivo–conductual); terapia neuropsicomotora, Lego®, Integración sensorial, integración auditiva, arte terapia, terapias asistidas con animales)”, entre otros (MSP 2017, 43). La decisión sobre la metodología en la rehabilitación, es propuesta por el terapeuta y consultada con la familia (46).

Todo este proceso de abordaje y rehabilitación, debe tener un seguimiento o monitoreo, basado en una adecuada planificación a cargo de profesionales especializados en el tema del autismo. Ese plan de seguimiento deberá involucrar a la persona autista y su familia o adultos de su entorno. “El equipo terapéutico efectúa un seguimiento longitudinal periódico, basado en los procesos individuales y en referencias de la familia de los niños y adolescentes” autistas (MSP 2017, 46).

Al respecto, debe existir un plan individualizado para el acompañamiento a la familia, al niño y adolescente autista, el cual debe iniciar “con la información recogida a través de la entrevista para generar el genograma y los resultados del Apgar Familiar, instrumentos que orientarán las directrices que se deberán tomar para que el abordaje sea individualizado”; se debe tener como objetivo principal, atender las necesidades propias de la persona autista, sin dejar de obtener información sobre aspectos referentes a las capacidades diferentes del autista, la asesoría y consejería familiar; con la finalidad “de alcanzar alivio, equilibrio psicológico y emocional de todos los miembros, asesorando en el manejo, participación y apoyo en el abordaje integral del niño y adolescente” autista (MSP 2017, 49).

### **3. Estrategias de acompañamiento docente**

Existen muchas teorías sobre cómo es el aprendizaje en los alumnos autistas, como la propuesta por “Uta Frith (1989), la teoría de la coherencia central, que explica la dificultad que podrían tener los estudiantes” autistas para integrar la información. Por tal razón, el acompañamiento docente para el manejo de casos de estudiantes autistas, se orienta a proporcionar asesoría planificada con anterioridad y de forma continua. También, a “estructurar grupos de apoyo para desarrollar las habilidades sociales”, así como, educar al alumno autista a iniciar y terminar una actividad, apoyarle en sus horas

libre, enseñarle a buscar ayuda “cuando esté confundido, ayudarlo a entender las reacciones de sus compañeros, potenciar sus puntos fuertes y no asumir que el estudiante entendió la clase y sobre todo promover la convivencia en el aula” (Olivares, Robles y Yépez 2019).

Este acompañamiento docente, por lo general comprende estrategias planeadas con la finalidad de que, el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueda lograr y alcanzar al 100 % de los estudiantes. Pero, este acompañamiento será efectivo cuando los directivos de las instituciones se encuentren plenamente “comprometidos e involucrados” por el bienestar educativo de la persona autista (Olivares y otros 2019).

Aquello de que la institución y todos sus actores se involucren y comprometan en el acompañamiento a las personas autistas, “resulta ser positivo, pues los objetivos están orientados a conocer, valorar y responder las necesidades de los estudiantes y docentes”; ese acompañamiento de la institución debe ser integral, considerando sistemas de apoyos individualizados, que permitan conocer a las personas autistas en la interacción con su entorno; en consecuencia, se debe tener una debida planificación que considere los espacios o entornos donde los estudiantes autistas, se encuentren cómodos (Verdugo 2017citado en Olivares y otros 2019).

Además, las instituciones deben proponer una educación basada en las diferencias de sus estudiantes, acondicionando espacios para “proponer un entorno que permita a los estudiantes” autistas un desenvolvimiento social óptimo donde pueda lograr un aprendizaje significativo, reconociendo la singularidad del estudiante autista para el aprendizaje (Olivares y otros 2019).

Este tipo de acompañamiento, debe considerar estrategias como las de trabajar en grupos, donde el docente deberá identificar qué estudiantes empatizan para potenciar aquellas fortalezas que puedan desarrollar en conjunto. Igualmente, se puede optar por estrategias en comunicación no verbal, estrategias de seguimiento del aprendizaje, estrategias de evaluación, entre otras. Todas las estrategias deberán estar encaminadas a alcanzar la meta de un aprendizaje integral, sin descuidar la motivación para ello (Olivares y otros 2019).

#### **4. Estrategias de acompañamiento familiar**

Trabajar con estudiantes autistas es un inmenso reto en todo el proceso educativo, de ahí la importancia de “responder a las necesidades del entorno y promover el apoyo

permanente tanto a los estudiantes, como de las familias”. Esas “necesidades educativas especiales” requieren de estrategias metodológicas muy bien planificadas y “que se adapten a cada estilo de aprendizaje, al perfil del estudiante para saber prioridades y trabajar en función de las áreas que necesita mayor atención y de esta manera alcanzar su autonomía” (Unicef 2014, en Olivares y otros 2019).

Este tipo de estrategias buscan la participación de las familias, lo cual “es vital en el plan de acompañamiento, pues ellos tienen la tarea de lograr los refuerzos en casa y quienes nutren a los docentes de las diversas estrategias de trabajo con cada uno de ellos”, de esta manera, los padres y los docentes de la institución educativa, deben programar reuniones para conocer las necesidades propias de cada estudiante, ante lo cual los docentes deben comprometerse “en el desarrollo de estrategias pedagógicas basadas en las propuestas del área estudiantil y de los padres”, definiendo refuerzos que se deben dar en el domicilio y donde algunas veces deberá estar presente el mismo docente (Olivares y otros 2019).

Frente a esto, es posible optar como estrategia el desarrollar *focus group*, con los padres de familia, para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes autistas (Olivares y otros 2019), así como para intercambiar conocimientos adquiridos en la experiencia del acompañamiento de los padres hacia sus hijos autistas. Además, porque este tipo de reuniones resultan terapéuticas, a manera de catarsis, entre los padres de familia que, por el hecho de enunciar sus vivencias, se sentirán menos estresados y más comprometidos con el desarrollo de su niño autista.

## **5. Sistemas de acompañamiento formal en la escuela**

Tortosa (2008) explica que la escuela debe organizarse de forma idónea, con la finalidad de mejorar la respuesta de atención “a nivel de modalidades y tipos de apoyo, acción tutorial, colaboración con la familia, coordinación de todos los implicados, actitudes y situaciones de interacción, delimitando conjuntamente los diferentes niveles de responsabilidad y campos de actuación” (4).

Esa organización de la escuela, puede demandar la inversión de recursos humanos “(cuidadores, orientador, médico [...] y profesionales especializados en el tratamiento de estos alumnos)”, que pueden mejorar el desarrollo y la integración de la persona autista (Tortosa 2008, 4); también, de los tiempos estructurados o planificados, así como de la disponibilidad de recursos materiales (ambiente cuidado, agradable, ambiental,

materiales adecuados y motivadores); igualmente, deben tener adaptaciones para la “Comunicación Aumentativa y Alternativa” (Tortosa 2008, 5).

Además, la intervención educativa debe basarse en el aprendizaje sin error, produciendo aprendizajes y generando desarrollo en entornos lo más naturales posible, valorando lo funcional y la utilidad para un desarrollo posterior, tratando de “disminuir las conductas disfuncionales a través de procesos de adquisición de pautas funcionales alternativas”, priorizando las capacidades comunicativas prácticas y funcionales, en ambientes lo menos restrictivos posible, involucrando a “los iguales y las figuras adultas significativas” para lograr importantes cambios evolutivos, capacitándoles como coterapeutas (Tortosa 2008, 5).

Una manera central de intervención en la escuela, para personas autistas, está enfocada a introducir la enseñanza estructurada del programa Treatment and Education of Autistic and related Communication- handicapped Children (Teacch), el cual parte de la premisa de que “comunicarse no implica necesariamente el uso del lenguaje” y, en consecuencia, se debe preparar el ambiente para motivar a la persona autista e “inicie los intercambios de comunicación más fácilmente y de una manera más estructurada y predecible” (Gándara 2007, 175).

Toda persona autista tiene una singular condición caracterizada dentro de una cultura del autismo, la cual difiere de una cultura neurotípica. Este principio permite comprender el abordaje desde el Teacch, donde “la función del profesor, del terapeuta o del progenitor es servir como un intérprete que comprenda ambas culturas y pueda traducir las normas de un mundo no autístico de manera que el alumno pueda funcionar con éxito en él” (Mesibov, Shea y Schopler 2005, en Gándara 2007, 175); esto implica considerar las fortalezas de la persona autista, para enseñarle habilidades que le permitan comprender de mejor manera su entorno (Gándara 2007).

Sobre esta base, es necesario partir del criterio de que toda persona autista es muy particular en cuanto a su manera de pensar, su aprendizaje, en lo social, el lenguaje, la percepción y procesamiento de la información; y el conocimiento de cómo se manifiestan estas diferencias permitirá una intervención y acompañamiento eficaz, así como “comprender mejor y llegar a conocer auténticamente a cada alumno” autista. Sobre este conocimiento, el Teacch contribuirá a mejorar sus habilidades dentro de un entorno (Gándara 2007, 176).

Inicialmente se debe partir de una evaluación y un abordaje individualizado, para lo cual es recomendable la utilización de instrumentos en el Teacch, como: “Childhood

Autism Rating Scale (CARS) (Schopler, Reichler y Rocher Renner, 1988), Psychoeducational Profile (PEP-3) (Schopler, Lansing, Reichler y Marcus, 2004) y observaciones informales e informes de los cuidadores” (Gándara 2007). Después de la evaluación, el objetivo es establecer una Enseñanza Estructurada según el nivel evolutivo de la persona autista en casa, escuela o su entorno, incrementando y maximizando la independencia de la persona autista, reduciendo la necesidad de corrección, así como, evitar problemas en sus comportamientos (Gándara 2007, 176).

El Teacch propone como principios educativos, trabajar desde las fortalezas e intereses de la persona autista para lograr un aprendizaje funcional, priorizando la evaluación continua y cuidadosa, ayudando a los autistas a “comprender el significado del mundo sin asumir una comprensión automática”, para esto es importante ser empáticos y tener en cuenta los detalles para estructurar el contexto, donde una “conducta negativa” del autista debe ser tomada “como una falta de comprensión o un apabullamiento por el entorno más que una falta de cumplimiento”; En ese entorno estructurado deben reducirse los factores distractores y facilitar detalles “claves y recordatorios visuales que, entre otras funciones, resuelven los problemas de memoria” (Gándara 2007, 177).

Sobre estos detalles, el programa Teacch, no solamente ayuda al alumno autista a “utilizar el lenguaje que posee de la manera más funcional posible”, sino que, también contribuye para lograr una comprensión de los gestos no verbales a través de su explicación y ayuda al niño a utilizarlos permitiéndole el aprendizaje y la independencia. De esta manera, la estructura y forma del lenguaje crean “un sistema individualizado de comunicación que es funcional para el alumno y para los cuidadores y puede generalizarse a diferentes ámbitos”; es decir que esa generalización implica que el niño aprenda habilidades con métodos iguales pero en diferentes ámbitos, guiado y orientado por los adultos de su entorno (padres y cuidadores) y en diversas tareas; esto permite que el alumno trabaje más fácilmente con situaciones nuevas no consideradas en la formación inicial (Gándara 2007, 177).

El programa Teacch, aborda estrategias con “relevancia en la intervención educativa en la comunicación”, para lo cual tiene una estructura de cuatro segmentos:

- 1) Organización física: Disposición del ambiente físico, mobiliario y materiales “para que cobren sentido, lo que se traduce en el uso de fronteras claras, físicas y visuales para incrementar el significado y minimizar las distracciones. Ello permite que el alumno centre su atención y esfuerzos en la tarea”. La

organización física está en función de los ambientes de enseñanza, que pueden ser de transición, de grupo, de pausa/juego, de snack, de trabajo, ambiente independiente, ambiente de música, ambiente de arte, etc. (Gándara 2007).

- 2) Calendarios: son instrucciones visuales que indican “la actividad que tendrá lugar y en qué orden, lo que permite al alumno saber y esperar la producción de acontecimientos. Puede ser comparable a una agenda de lo que va a suceder durante el día. Habitualmente se dispone de izquierda a derecha y de arriba abajo” (Gándara 2007). Los calendarios se pueden estructurar de diversas formas y según la evolución y clave visual de la persona autista (objetos, dibujos, fotografías, texto, etc.) y según el tiempo de trabajo (mañana, diario, etc.).
- 3) Sistemas de trabajo: deben ser individualizados y están destinados a proveer al estudiante una estrategia para terminar un trabajo que tiene que ejecutar de manera independiente. De esta forma se clarifica al estudiante: qué trabajo y la cantidad que necesita realizar, cuándo finaliza y lo que pasará luego (Mesibov, Shea y Schopler, 2005 citado en Gándara 2007).
- 4) Organización de tareas: se deben organizar las tareas de forma visual; que la atención se centre en los espacios y los contenedores, limitando los componentes. Aclarando los datos se consigue usando el rotulado, el realce, la clasificación de colores y la restricción del número de materiales presentados. También, esos detalles “visuales dan al alumno claves para reunir las partes separadas de la tarea en una determinada secuencia. Una de las maneras para su consecución estriba en tener una imagen o instrucciones por escrito o una muestra del producto” (Gándara 2007, 183).

Estos resumidos detalles, pone de manifiesto que el Teacch se orienta a entender al alumno autista y, “basándose en una evaluación continuada y cuidadosa de las habilidades, establece objetivos” según sus fortalezas y “destaca la necesidad de independencia y adquisición de habilidades funcionales para comprender y vivir en el mundo”. Desarrollar un sistema de comunicación práctica es una prioridad alta en el currículo del Teacch, porque se orienta principalmente a mejorar la comprensión del contexto global, visto por la persona autista, “reduce la ansiedad, ayuda a controlar el entorno y permite el aprendizaje y la realización de la persona” (Gándara 2007, 185).

Otro sistema efectivo es el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) que se desarrolló para ayudar a personas autistas y con otros trastornos del desarrollo, a adquirir destrezas de comunicación funcional de forma rápida (Bondy y Frost 1994 citado en Córdova 2006). Este sistema generalmente se usa en personas “que no hablan o hablan con limitada efectividad”. Aunque fue diseñado para pequeños niños con autismo, ha tenido éxito tanto en niños como en adultos con muchas dificultades de comunicación y del desarrollo (Córdova 2006).

Este sistema PECS, considera que los niños no son influenciados lo suficiente por las consecuencias sociales, por lo que es fundamental que “el entrenamiento de la comunicación empiece con actos funcionales que lleven al niño al contacto con las consecuencias”, bajo este criterio el PECS empieza utilizando objetos o “cosas que atraen al niño (esto es cosas que el niño quiere), alimentos, bebidas, juguetes, libros, o cualquier cosa que el niño busque y guste tener”. Una vez que el adulto (cuidador, terapeuta o padre de familia) conoce lo que quiere el niño, luego de observado, “entonces una imagen (fotografía en color o dibujo lineal en blanco y negro) es reproducido de ese objeto”, se inicia con criterios fáciles para avanzar hacia criterios de comunicación más estructurados (Córdova 2006).

## **6. Sistemas de acompañamiento familiar**

Todas las personas autistas son diferentes entre sí, no se les puede caracterizar por los rasgos de su condición, sino “por el entorno en el que viven, las experiencias que tienen en sus vidas y, sobre todo, por los apoyos que tengan para superar las dificultades de estas experiencias y los modelos educativos a los que estén sujetos” (Baña 2015). Cada persona autista es un cúmulo de detalles particulares, junto a su familia, sus maestros y/o terapeutas, comprender al autismo significa mirarlo de forma integral.

En este sentido, cuando se diagnostica a un niño como autista no verbal, las familias desarrollan y viven sus historias de acompañamiento únicas y muy valiosas para sus hijos, paralelamente se orientan a buscar ayuda en diversas instituciones donde se dan procesos de abordaje que resultan importantes y decisivos para entender a sus niños autistas. La prioridad es poder comprender y manejar progresivamente códigos verbales y no verbales, que les conduzcan a la comprensión de palabras, gestos, movimientos, distancias y en los tonos e inflexiones de la voz, la intención propia de comunicar y la posibilidad de comprender al otro. Este proceso es fundamental porque le abre a la

interacción comprensiva, de tal manera que puede llegar a prever las consecuencias de su propia conducta y anticipar el probable comportamiento de los otros para responder y participar interactuando en la sociedad en la que vive y se desarrolla (Ministerio de Salud de Chile 2011).

Al respecto, Baña (2015) sostiene que al hablar de familias y entorno familiar, se toca el tema de las funciones del grupo familiar en relación con las personas que convive, cuidando y velando por su supervivencia, educar y formar a sus integrantes para desempeñarse en la comunidad social donde pertenece o en otras; indudablemente la familia tiene un importante e insustituible rol educador, “educativo-estimulador, también normalizador-incluyente; es el grupo de referencia que permite los primeros aprendizajes sociales y permite incluirse, poco a poco, en un clima adecuado y lúdico dentro de la sociedad” a la que pertenece (Baña 2015, 323).

Por lo tanto, la familia es el principal y constante apoyo para la persona autista, de su presencia y ayuda dependerán mucho sus expectativas, bienestar y posibilidades. El trabajo con las familias de la persona autista, es reconocido inmensamente por su importancia en el “papel educativo y socializador de los padres, madres, hermanas, abuelos... Conocer el contexto familiar es de suma importancia para analizar el desarrollo de las personas” autistas. Antes, las familias ayudaban con el trabajo terapéutico en casa, eran consideradas como una prolongación del modelo médico en el entorno familiar de la persona autista (casa); sin embargo, actualmente ya se ha pasado hacia “una visión más global e interactiva, basada en las necesidades y demandas de las personas y del grupo familiar, abarca la gran diversidad de las familias, así como la del autista”, bajo el esquema del entorno de una típica familia en circunstancias excepcionales (Baña 2015, 324).

Esta percepción implica observar la evolución de la valoración de la familia de la persona autista, porque inicialmente puede haber una fase de *shock*, de conmoción o bloqueo ante la situación de tener un miembro de la familia con autismo. Los padres se ubican en un “fase de negación” y luego hacia una “fase de reacción” donde intentan comprender la situación, pero en base a sus interpretaciones, hasta que finalmente llegan a la fase de “adaptación y orientación”, donde se asume la realidad del niño autista y se orientan a velar por sus necesidades y las mejores condiciones de vida que pueden ofrecer al hijo en la condición del autismo (Baña 2015, 324).

De esta manera, se percibe una afectación directa en la familia, que puede llamarse como un impacto psicológico y emotivo, generador de estrés familiar, desde que se toma

conocimiento del diagnóstico de autismo a un hijo; para posteriormente ir aceptando la condición y orientarse en la búsqueda de conocimientos y contribuir con las mejores condiciones para el hijo autista. Además, existe la posibilidad de acceder a una intervención profesional para la disminución del estrés familiar.

Al respecto, Fadda y Cury (2019) en su investigación sostienen que la relación entre los padres (papá y mamá) y sus hijos autistas, al comienzo se caracteriza por “sentimientos de agotamiento, soledad, impotencia y vulnerabilidad”. Pero, toda esta adversidad en la relación, también comienza a mostrar nuevos caminos, donde “los padres parecían beneficiarse de la escucha atenta dirigida a ellos, y probablemente se beneficiarían más si pudieran compartir las experiencias entre sí”, por lo que es recomendable desarrollar propuestas de intervención o proyectos que promuevan encuentros para retroalimentar conocimientos entre padres y cuidadores de personas autistas, compartiendo experiencias, porque éstas tienen el potencial para promover el personal crecimiento y actualizar los significados (7).

Por esta razón, es necesario un adecuado y efectivo abordaje hacia una persona autista no verbal, el cual requiere que todas las personas de su entorno participen (familia y cuidadores), particularmente en lo comunicativo y social, dentro de programas establecidos y que consideren la cotidianidad de las familias y el niño autista no verbal, tal como lo considera “el programa Group Intensive Family Training (GIFT)”, que es una alternativa viable donde se entrena a los padres de familia “como terapeutas de sus hijos”, lo que es muy eficaz y ha sido demostrada al enseñarles “a implementar técnicas de intervención conductual” (Cordero 2019, 92).

También, se debe tener como principio “el considerar a los padres como coterapeutas”, educarlos es fundamental “para la intervención porque conocen a su hijo mejor que nadie y están positivamente motivados para abogar por su bienestar”. Además, de esta forma se generalizan las habilidades, las cuales deben ser de conocimiento de los padres (Gándara 2007).

Un programa de abordaje debe considerar un cronograma de trabajo establecido y una serie de actividades detalladas para cada caso en singular, esto no solamente resultará más económico para los padres de familia, sino que les motivará emocionalmente para orientarse a desarrollar las habilidades de sus hijos; también, pueden ser asesorados de forma frecuente y coordinada por parte de los profesionales involucrados en “adaptar las propuestas terapéuticas del sujeto al entorno y a los cambios familiares y sociales que vaya experimentando” (Cordero 2019, 93).

En consecuencia, el programa debe habilitar “a padres y cuidadores en la acción terapéutica”, con la finalidad de “incidir positivamente en la calidad de vida de muchas familias e individuos afectados”, se deben “implementar programas familiares como espacios terapéuticos reales y efectivos en el tratamiento y rehabilitación de niños autistas con ausencia de lenguaje expresivo” (Cordero 2019, 93).

En esa misma orientación, Baña (2015 ) considera que educar a las personas autistas “implica tener en consideración la atención educativa que se les ofrece a lo largo de su vida familiar, escolar y social-comunitaria”, incidiendo e involucrando cada vez más a la familia en la educación del hijo autista; de esta manera el niño estará integrado “en su ambiente familiar por lo que una adecuada información y educación redundará en un mayor aprendizaje con un menor grado de estrés e insatisfacción”. En consecuencia, la familia necesita información precisa con respecto al hijo autista, para saber la forma cómo interactuar con su hijo, buscar el apoyo de las instituciones y la solidaridad y comprensión de la sociedad (Baña 2015, 331).

De esta manera, se busca ayudar a una persona autista a desarrollarse, a alcanzar, junto a su familia, una vida de calidad que todos merecen. Al respecto se debe tener en cuenta que una persona autista tendrá conductas más adaptables, si las personas con las que interactúa muestran flexibilidad, “es decir, darles posibilidad y diferencias para aprender de ellas y contrastar los comportamientos y actitudes de las diferentes personas y entornos que los forman” (Tamarit 1996, en Baña 2015).

## **7. Uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)**

“Cuando una persona tiene dificultades para comunicarse, utiliza un sistema alternativo o aumentativo de comunicación” (Abril, Delgado y Vigara 2010). En estos casos, frente a las dificultades para la comunicación, existen diversos sistemas y recursos que son favorables para la comunicación, interacción e interrelación de las personas. Los sistemas aumentativos se complementan con el lenguaje oral para buscar una comunicación eficaz y efectiva, mientras que los sistemas alternativos sustituyen al lenguaje oral cuando es incomprensible o no está presente (Abril, Delgado y Vigara 2010). Por tal razón resulta tener en cuenta estos sistemas en el entorno del autismo no verbal, bajo el principio de que todas las personas son educables, todas pueden aprender, sea cual sea su condición.

Los SAAC se refieren “especialmente a la Comunicación Aumentativa y al uso de Sistemas Alternativos, Aumentativos y Complementarios de Comunicación dentro de la filosofía de la Comunicación Total” de Benson Schaeffer (1980 citado en Tortosa 2008), es uno de los programas más utilizados en personas autistas con ausencia de lenguaje verbal, sin embargo, se debe tener presente que el uso de estos sistemas alternativos no deja de lado a los demás, “y que lo importante es crear contextos comunicativos, que favorezcan las interacciones sociales y comunicativas, y que para ello pueden usarse recursos muy variados” (Tortosa 2008, 10).

Mediante los SAAC se busca que las personas con dificultades para la comunicación, como los autistas, puedan tener la alternativa de participar en su entorno, donde se les tenga consideración a sus derechos y oportunidades. Estos sistemas hacen uso de objetos de apoyo para comunicarse, como el uso de un “tablero o cuaderno de comunicación, [...], un comunicador portátil con programas informáticos”. Estos productos requieren de “dispositivos de acceso alternativos”, como pulsadores, teclados y ratones virtuales, control del *mouse* por el iris, etc., que son ideales para las personas que tienen dificultades en las comunicaciones y el manejo de los dispositivos de acceso convencionales o comunes, por lo tanto, es necesario evaluar la situación para decidir cuál es el más apropiado, según “las capacidades y habilidades de la persona con diversidad funcional” (Abril, Delgado y Vigara 2010).

De existir una interacción comunicativa en la que se utilizan SAAC, se deberá tener paciencia para que la persona disponga del tiempo necesario para emitir su mensaje, se debe permitir la utilización de cualquier ayuda técnica para la comunicación eficaz. “El éxito en la utilización de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, no solo consiste en tener un comunicador, un programa o un tablero. Consiste en que la persona tenga cada vez más oportunidades” para interactuar en diálogo “usando estos dispositivos. Esas oportunidades son las que dan sentido a estos productos de apoyo” (Abril, Delgado y Vigara 2010, 16).

Augé y Escoin (2003) precisan que “la evolución de la comunicación en el niño se inicia con el gesto, las vocalizaciones, la entonación y, cuando incorpora el habla, ésta acaba por dominar todas las posibilidades anteriores, constituyéndose la principal forma de comunicación”; sin embargo, muchas personas jamás podrán dominar de forma suficiente un lenguaje para darse a entender, como las personas autistas no verbales. En esta condición de algunas personas, los SAAC son aplicables para complementar o totalizar una comunicación efectiva entre las personas que la utilizan.

Los SAAC, considerando gráficos, pueden agruparse en dos grandes grupos: a) sistemas codificados y b) sistemas no codificados. En los primeros, los “signos gráficos están organizados previamente para posibilitar la comunicación”, aquí se encuentran, por ejemplo, el “sistema Bliss, el SPC, el Minspeak y Arasaac”; mientras que, en el segundo grupo, los “signos no están organizados previamente”, como, por ejemplo, “objetos, partes de objetos, fotografías, dibujos realistas, dibujos lineales, miniaturas” (Augé y Escoin 2003, 141).

### **7.1. Sistema Bliss**

Fue “creado por Charles Bliss en 1949, nace como un código a través del cual se pueden comunicar” las personas con dificultades en la interacción comunicativa. Abarca 2200 símbolos con 4000 conceptos, que permite las posibilidades expresivas con la combinación de los símbolos. Es bastante útil en usuarios con “buenas capacidades comunicativas, una buena discriminación visual, pero no ha conseguido dominar la lectura-escritura”. Este sistema motivó el desarrollo del programa “Elena” de la Facultad de Informática de la Universidad de Oviedo, que “es un editor de símbolos y tableros Bliss”. Además, sobre la base y fundamentación de este sistema se ha iniciado el desarrollo de programas informáticos de comunicación aumentativa (Augé y Escoin 2003, 143).

### **7.2. Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC)**

Este sistema fue creado por Roxanna Mayer-Johnson (1981) como SAAC, que se nutre de “aspectos de sistemas anteriores (como la codificación por colores) y aporta un diseño capaz de sugerir el significado de gran parte de los símbolos sin apenas aprendizaje previo”. Es considerado como el sistema más transparente que existe (Augé y Escoin 2003, 143). Y el más utilizado por su fácil interpretación porque sus íconos representan claramente el criterio que se desea transmitir (Belloch 2014).

El SPC está formado por “aproximadamente 3000 íconos organizados a los que se pueden incorporar íconos propios de la cultura de origen. Los símbolos pictográficos se organizan en seis diferentes categorías en base a la función del símbolo, siguiendo la clave de Fitzgerald (1954)” en (Belloch 2014). Cada categoría posee un diferente color, para facilitar la comprensión de la estructura sintáctica (Belloch 2014)

Este SAAC “está indicado para personas con un nivel de lenguaje expresivo simple, vocabulario limitado y que puede realizar frases con una estructura sencilla S-V-C”. Y entre los diversos recursos disponibles, puede utilizar el programa “Hola Amigo” que fue creado en el centro Obregon de Asprona con la finalidad de comprender los símbolos del SPC, además, “dispone de actividades para el aprendizaje de símbolos por asociación concepto-símbolo” (Belloch 2014).

### **7.3. Sistema Minspeak**

Fue propuesto y desarrollado por Bruce Baker, en 1982, ante “la necesidad de agilizar los procesos de comunicación basados en sistemas pictográficos”. No se pretendía crear un código nuevo, “sino optimizar el tiempo necesario para emitir los mensajes mediante sistemas de comunicación asistida” (Belloch 2014).

Además, se caracteriza porque a) los íconos tienen un significado establecido o fijado por el logopeda y usuario de forma personalizada; b) cada uno de los íconos “puede tener varios significados, dando lugar a diferentes mensajes, en función de la secuencia de íconos que se halla pulsado”; por eso, este proceso es llamado compactación semántica, donde con pocos íconos se pueden expresar muchos mensajes (Belloch 2014).

Para este sistema se han estructurado “Programas de Aplicación de Minspeak” (PAM)”, que en inglés sería “Minspeak Application Program (*MAP*)”. Los cuales permiten programar e iluminar casillas vinculándose con la anterior luego de haberla elegido (Augé y Escoin 2003).

### **7.4. Sistema ARASAAC**

Está ubicado en el portal Aragónes de la Comunicación Alternativa y Aumentativa, para ofrecer “además de un completo banco de pictogramas, [...] ofrece la posibilidad de crear tableros de comunicación, horarios, calendarios, etc. para ser utilizados con sujetos que requieran el uso de Sistemas Aumentativos o Alternativos de Comunicación”.

## **8. Recursos y herramientas no electrónicas**

### **8.1. Tableros de comunicación**

“Son ayudas técnicas pensadas para permitir la comunicación a personas con graves dificultades para la expresión oral”, se pueden construir con papel, plástico, etc. Estos tableros también son “ayudas electrónicas poco sofisticadas y con pocas prestaciones, pueden ser ayudas de alta tecnología o pueden, incluso, construirse a partir de equipos informáticos programados para tal fin” (Augé y Escoín 2003, 146).

Por su parte, Belloch (2014) precisa que estos tableros son ayudas técnicas más sencillas para la comunicación, que pueden ser de papel, cartón, plástico, y donde “la organización de los símbolos en el tablero de comunicación suele realizarse a través de categorías semánticas resaltadas por su color: personas (amarillo), verbos (verde), objetos (naranja), adjetivos y adverbios (azul), términos sociales (rosa) y miscelánea (blanco)”. Esta señalización puede hacerse directamente o mediante el uso de dispositivos de ayuda (Belloch 2014).

Augé y Escoín (2003) explican que es importante tener en cuenta las habilidades para manejar y señalar los diferentes íconos antes de decidir por la clase de materiales a utilizar como ayuda, se deben considerar la fragilidad, resistencia e impermeabilidad del material. En general, “cuanto mejores capacidades manipulativas y de señalización tenga un usuario, más pequeña puede ser la ayuda”; además es importante considerar la portabilidad, es decir que el sujeto pueda llevar a todo lugar el tablero. Este tipo de recursos no electrónicos, deben permitir organizar el vocabulario y los símbolos gráficos (Augé y Escoín 2003).

### **8.2. La señalización**

Necesaria para señalar, de forma segura y eficaz, los pictogramas previamente establecidos. La señalización puede ser directa o indirecta. En la directa, se usa “un dedo de la mano o incluso un licornio (puntero de cabeza) o un puntero luminoso, que va directamente a señalar, es decir, posarse o posicionarse encima del símbolo deseado. Este tipo de señalización es la más ágil y más rápida”, lo que la hace más deseada, considerando que toda interacción comunicativa empleando los SAAC son relativamente lentas (Augé y Escoín 2003).

## **9. Recursos de ayuda de alta y baja tecnología**

No siempre se necesitan recursos de ayuda de alta tecnología, a veces basta con algo sencillo, como una grabadora de voz o una simple agenda electrónica. Estos recursos de baja tecnología permiten disponer de uno o más mensajes de voz grabados. Así también existen comunicadores de 2, 4 o más casillas con sonidos en las que se puede grabar un mensaje en las mismas, donde al “presionar una casilla, emitiría un mensaje”. Inclusive, el Power Point de Microsoft se puede utilizar como programa de funciones comunicativas (Augé y Escoin 2003).

Por otra parte, el desarrollo de la informática y la electrónica ha mejorado aceleradamente las prestaciones de comunicadores de alta tecnología; actualmente se usa voz artificial o de paneles y/o pantallas para elaborar y editar mensajes de forma estandarizada en los comunicadores. Todo esto permite mejorar los procesos comunicativos, resaltando que cada vez se depende menos del interlocutor para elaborar mensajes. Muchas veces ya no se necesita de esa agotadora “y tensa participación del interlocutor” para editar mensajes, enunciando “el mensaje en voz alta, conforme el usuario” señala los pictogramas (Augé y Escoin 2003).

Así mismo, la alta tecnología permite acceder a “comunicadores dinámicos [...] que introducen pantallas cambiantes que permiten aumentar ampliamente la capacidad de almacenamiento de pictogramas” (Augé y Escoin 2003). Esta alta tecnología, cada vez está más cerca o al alcance de muchos usuarios, quienes pueden aprovecharse de un sinnúmero de aplicaciones que permiten o ayudan a las interacciones comunicativas, tanto para las personas de diversas condiciones, como los autistas no verbales, como para las personas neurotípicas que ya pueden interactuar hasta en más de un idioma.

## **10. Tecnologías electrónicas: Dispositivos y aplicaciones**

Los dispositivos, aplicaciones o materiales de ayuda empleados en los SAAC para hacer más fácil la comunicación en individuos con graves dificultades en expresión oral, como las personas autistas no verbales; pueden incorporar “en sus casillas imágenes y/o símbolos SPC, Bliss, Minspeak o sistemas alfabéticos” (Belloch 2014).

Cuando las dificultades para expresarse oralmente son graves, se pueden emplear “tecnologías de ayuda a la comunicación como los tableros de comunicación y los

comunicadores”, dependiendo de las características singulares del sujeto y su condición presente (Belloch 2014).

Estas tecnologías consideran dar a la persona un PC con los recursos necesarios para que se comunique de manera óptima con su entorno. Previamente se debe realizar un análisis detallado con la finalidad de seleccionar “la ayuda técnica más adecuada para cada sujeto en la que influirán diferentes variables”, como: “áreas motrices afectadas, habilidades cognitivas, percepción y discriminación visual, emisión oral y comprensión oral” (Belloch 2014).

El aprendizaje será “progresivo, analizando la evolución del usuario, ajustándolas a su evolución y a su nivel de motricidad, de comunicación y de desarrollo cognitivo que presenta en cada momento”. En tal razón, es recomendable iniciar con sistemas que no sean muy complicados y luego se debe aumentar la complejidad, además, es preciso observar si conviene cambiar la ayuda técnica, orientados en todo momento a que la respuesta sea cada vez mejor ante la necesidad comunicativa de la persona (Belloch 2014).

### **10.1. Tableros de comunicación con soporte informático**

Son tableros idóneos para las personas que puedan transportarlos fácilmente (silla de ruedas), especialmente a través de computadoras portátiles. Cuentan con software informático que usan pulsadores o conmutadores o cualquier otro recurso informático automatizado. Existen tableros que pueden incorporar una voz, ya sea digitalizada (previamente grabada) o sintetizada (generada por la computadora) (Belloch 2014).

El empleo de estos tableros de comunicación computarizados requiere de un previo aprendizaje del usuario, atendiendo “principalmente al entorno natural y próximo, y tendrá en cuenta las necesidades del usuario, su edad, capacidad cognitiva y comunicativa”. Los indicados tableros potenciarán a la interacción comunicativa de las personas usuarias, porque ponen a su alcance, bases de datos, sonidos y una serie de recursos visuales que permitirán la interacción en varios niveles (Belloch 2014).

Los tableros de comunicación usan diversos programas o software, como soporte informático, para cubrir las diferentes necesidades, singularidades y objetivos de las personas usuarias. Están, por ejemplo, los programas Board Maker, Plaphoons, Sistemas de Comunicación Para Lenguajes Aumentativos (SICLA 2.0), e-Mintza (en euskera

significa habla electrónica), in TIC PC (aplicación gratuita con uso de voz sintetizada), *The Grid 2* (Belloch 2014).

## **10.2. Comunicadores**

Belloch (2014) expresa que los comunicadores son “dispositivos electrónicos creados específicamente para la comunicación y generalmente de fácil portabilidad, con los que el usuario puede con cierta facilidad producir mensajes”. Ahí se pueden agregar símbolos SPC, BLISS, Minspeak o los alfanuméricos. El uso de estos dispositivos es algo complejo, por lo que su aprendizaje debe ser programado partiendo desde lo básico hasta ir ascendiendo en la complejidad del sistema. Por ejemplo, el Minspeak usa diversos comunicadores como el Chatbox, el Sidekick, Alphatalker, Deltatalker, que “iluminan los iconos relacionados con el mismo para conformar diferentes mensajes” (Belloch 2014).

## **10.3. Tableros de comunicación en Tablet, PDA o teléfono celular**

Aquí se tiene el comunicador Sc@ut, que es un sistema sencillo y adaptable al que lo usa, favorece “la comunicación de personas carentes de lenguaje funcional o que lo tienen bastante limitado, entre ellos autistas, [...] puede ser implementado a través del ordenador, Tablet, pc, pda o Nintendo”. Tiene tres “herramientas básicas que permiten definir el perfil del usuario, su calendario y/o agenda de actividades y los escenarios de comunicación”. Este comunicador es gratuito y se puede descargar del internet (Belloch 2014).

También, es posible acceder al “Comunicador Personal Adaptable (CPA) [...], es un sistema de comunicación para personas con problemas graves de comunicación”, como aquellas personas autistas no verbales. “Es gratuito y dispone de versiones para PC, PDA, Iphone/Ipod y Ipad. Los símbolos pictográficos y sonidos utilizados son propiedad de CATEDU bajo licencia Creative Commons” (Belloch 2014).



## **Capítulo tercero**

### **Metodología y resultados**

#### **1. Tipo de estudio**

La presente investigación es un estudio de tipo descriptivo. Se realizó además una búsqueda bibliográfica especializada procedente de las bases de datos Scielo, Redalyc, Scopus, Doabooks, Doaj, Europeana, HathiTrust Digital Library, Google Académico y los repositorios digitales de la Universidad Andina Simón Bolívar y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

#### **2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se aplica la técnica de revisión y estudio de la bibliografía específica para conocer y explicar a profundidad sobre el autismo, incluyendo características, elementos, comportamientos, particularidades y resultados en la práctica (Muñoz 2011).

Los instrumentos utilizados son los cuestionarios, estructurados con preguntas abiertas y cerradas (dicotómicas) (SI/NO), para los directivos, con 7 preguntas (Anexo 1), para docentes con 5 preguntas (Anexo 2) y para los padres de los niños autistas no verbales, con 8 preguntas (Anexo 3), estos cuestionarios ad hoc se construyeron con claridad, sencillez y de forma concreta, para obtener dos tipos de informaciones; una procedente de la institución educativa (directivos y docentes), con la finalidad de conocer todo lo relacionado con los programas, recursos y la metodología que se sigue en la institución educativa para el abordaje y acompañamiento de los niños autistas no verbales; y otra, de los padres de familia de los niños autistas no verbales en dicha institución, para conocer sus criterios y experiencias con respecto al proceso de acompañamiento que realiza la familia a los niños autistas no verbales, en sus hogares y en la institución.

#### **3. Población y muestra**

A fin de comprender el tema estudiado, se presentan los criterios, interpretaciones y significados de directivos, docentes y padres de familia de los niños autistas no verbales,

escolarizados en la Unidad Educativa “Agustín Cueva Tamariz”, institución donde se da la aplicación y conducción de procesos de abordaje y acompañamiento familiar para niños autistas no verbales.

### **3.1. Muestra**

Compuesta por 32 niños autistas no verbales de la Unidad Educativa “Agustín Cueva Tamariz”.

### **3.2. Técnica de muestreo**

Se aplica la técnica de muestreo no probabilística (intencional y por conveniencia), ya que el investigador seleccionó a la Unidad Educativa “Agustín Cueva Tamariz” de Cuenca - Ecuador, donde se desarrollan procesos de abordaje y sistemas de acompañamiento familiar en 32 niños autistas no verbales.

### **3.3. Criterios de inclusión**

Directivos y docentes de la UEE “Agustín Cueva Tamariz” de Cuenca – Ecuador.

Padres de familia de los niños autistas no verbales matriculados en la UEE “Agustín Cueva Tamariz” de Cuenca – Ecuador, con edades entre los 6 y 14 años.

No se consideran datos demográficos, ni sobre los ingresos económicos de los entrevistados, la etnia o cultura, el estado civil, ni el tipo del empleo que predomina en las familias de los niños autistas, con la finalidad de conseguir información concretamente relacionada con el tema investigado.

Aceptación de los directivos, docentes y padres de familia de los niños autistas para colaborar con la presente investigación.

Aceptaron participar: 01 director, 08 docentes y 17 padres de familia de los niños autistas.

### **3.4. Criterios de exclusión**

Padres de familia de niños con otros diagnósticos, matriculados en la Unidad Educativa “Agustín Cueva Tamariz” de Cuenca – Ecuador.

Negativa de los directivos, docentes y padres de familia de los niños autistas para aportar con sus criterios respecto al tema de la presente investigación.

Se excusaron de participar 15 padres de familia, por cuestiones de disponibilidad de tiempo.

#### **4. Principios de ética**

La información obtenida se identifica de manera numérica, para mantener el anonimato de las fuentes originarias. Igualmente, la investigación tiene fines absolutamente académicos, por lo que la identificación de los entrevistados y de los niños autistas no verbal, no es necesaria ni será motivo de difusión ni publicación en la presente investigación.

#### **5. Resultados sobre procesos de abordaje y acompañamiento en autismo no verbal**

Siguiendo la metodología descrita, se presentan las informaciones relacionadas con los procesos de abordaje y acompañamiento procedentes de las entrevistas a directivos, docentes y padres de familia de la Unidad Educativa “Agustín Cueva Tamariz” de la ciudad de Cuenca – Ecuador; para lo cual se inicia describiendo el contexto de estudio, para posteriormente presentar los criterios de los entrevistados.

##### **5.1. Contexto de estudio**

Unidad Educativa “Agustín Cueva Tamariz” de Cuenca-Ecuador

La Dirección de Educación del Azuay, mediante acuerdo N° 84, del 01 de octubre de 1983, creó la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”, con el principal objetivo de atender a niños con necesidades educativas especiales y de bajos recursos económicos. La unidad educativa pertenece a la Unidad de Bienestar Estudiantil (Alvarado 2017).

La Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”, en su página web presenta su logotipo (Anexo 4) y explica que “brinda atención a estudiantes con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista, en los niveles de inicial a

bachillerato técnico funcional con programas adaptados a sus necesidades educativas especiales” (UEE 2021).

La UEE inició su labor con veintisiete niños y tres maestros, en la actualidad cuenta con más de 169 estudiantes, entre ellos 32 niños autistas, matriculados en Educación General Básica (EGB) (de primero a décimo), 32 profesores y 2 personas en trabajo administrativo (infoescuelas.com 2017); “la falta de infraestructura física y material ha sido un impedimento para poder atender a más niños con otros tipos de necesidades” (Alvarado 2017).

Esta UEE recibe estudiantes de Cuenca y poblaciones aledañas; con el objetivo de “transformar a estos niños en entes productivos que ayuden con el sustento económico del hogar; y no sean una carga familiar”, porque aún en nuestro país son escasos los puestos laborales para personas neurodiversas. Esta es la razón fundamental para que la UEE capacite a los niños profesionalmente a través de pretalleres, para descubrir sus habilidades, en diversas actividades ocupacionales (Alvarado 2017).

La UEE “Agustín Cueva Tamariz” es la única institución “fiscal para atención a niños con necesidades educativas especiales en la Ciudad”, donde el proceso educativo comprende:

- Educación individualizada en cuanto a su ritmo y necesidad educativa con el fin de desarrollar sus potencialidades.
- Adaptación de programas y aplicación de técnicas acorde a la necesidad.
- Charlas a padres de familia.
- Control médico.
- Organización de actividades, deportivas, artísticas y culturales (Alvarado 2017).

La UEE cuenta con su propio local, que está ubicado al sur de la ciudad, en las calles Mercedes Pozo y Francisco Estrella s/n., tiene todos sus servicios básicos (luz, alcantarillado, agua, teléfono), sin embargo, la infraestructura es “insuficiente para cubrir los requerimientos de la Institución”. Pero, aun así, existen medidas de seguridad para los desplazamientos pensadas para los estudiantes con dificultades para caminar, como son las barandas que ayudan a los niños a sostenerse, a subir y bajar obstáculos; cuenta con una rampa para mejorar la movilidad, para el caso de niños que utilicen silla de ruedas (Alvarado 2017).

Para la recreación, la UEE “posee juegos infantiles como columpios y resbaladera para la distracción de los niños en los recreos, una amplia cancha de básquet para el desarrollo de varias actividades” de la institución.

### **Misión**

Somos una Unidad Educativa Especial Fiscal que brinda atención en los niveles de Educación General Básica, tenemos personal capacitado para trabajar con calidad y calidez, dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual y trastornos asociados, que provienen de diversos sectores, en edad cronológica comprendida entre los 5 y 21 años, considerando su derecho a la educación, desarrollando habilidades y destrezas acorde a sus necesidades, potenciando sus capacidades, para que puedan desenvolverse en el ámbito social, educativo y laboral, mejorando su calidad de vida e independencia funcional, con la finalidad de formar personas con calidad humana, principios y valores para que pueda ser actores participativos en la dinámica social. (Alvarado 2017)

### **Visión**

Hacer una Unidad Educativa Especial de excelencia, que forme estudiantes independientes, con vocación laboral, aplicando metodologías adaptadas a sus diferencias individuales, con nuevas tecnologías y avances científicos, contando con profesionales calificados y comprometidos con la Institución. (Agustín Cueva Tamariz 2016, en Alvarado 2017)

### **Ideario**

- Acoger a estudiantes sin discriminación.
- Garantizar el derecho de los estudiantes a recibir una formación de calidad, calidez, pertinente, adecuada, actualizada y articulada con todo el proceso educativo, utilizando metodologías que se adapten a sus necesidades, capacidades y realidades funcionales.
- Educar con libertad para formar estudiantes autónomos y con derecho al ejercicio de sus libertades considerando sus capacidades individuales.
- Ofrecer igualdad de oportunidades, respetando las características individuales de los estudiantes.
- Trabajar con adaptaciones curriculares estableciendo conexiones entre niveles del sistema educativo, basándose en la normativa establecida por el Ministerio de Educación.
- Fomentar en los estudiantes la práctica de valores que les permitan un BUEN VIVIR”. (Alvarado 2017)

## 5.2. Resultado de entrevistas a los directivos de la UEE “Carlos Cueva Tamariz”

La dirección de la institución expresa que los procedimientos para el diagnóstico de los niños autistas no verbales desde su ingreso a la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” son: una entrevista a padres de familia y un plan de despistaje a los estudiantes que ingresan.

Así mismo, refiere que con respecto a los programas y la metodología que se sigue para el abordaje de los niños autistas no verbales, la UEE trabaja con el currículo nacional con la perspectiva ecológica funcional, realizando las adaptaciones necesarias, aplicando las metodologías y estrategias de acuerdo a los tiempos de pandemia con el programa “aprendiendo juntos en casa”; de los cuales se utiliza el *flipped classroom* de clase invertida, juegos de gamificación, páginas de trabajo en línea, dramatizaciones, retroalimentación, se aplica el método *Teacch sunrise*, entre otros.

Específicamente, los procesos de abordaje y acompañamiento dentro del sistema educativo se basa en la psico educación cumpliendo con las funciones en el área de psicología educativa y clínica que es el de hacer el monitoreo propio según la disposición familiar escolar y social; desarrollar estrategias para prevenir, intervenir y monitorear aspectos psicosociales, para cumplir con el modelo de gestión dispuesto a nivel nacional, para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales relacionadas con la discapacidad, en centros educativos específicos.

La dirección de la UEE expresa que el plan “aprendamos juntos en casa” contempla trabajar con material concreto al alcance de su contexto, material visual, pictogramas, material en línea y las técnicas son de observación, dictados rúbricas, portafolio, lista de cotejo, guía de observación, registro anecdótico, etc.

Los procesos de abordaje y acompañamiento familiar a los niños autistas no verbales, han conseguido éxito porque las familias se integran a los procesos educativos de los estudiantes; los padres están constantemente asesorados para el acompañamiento en el hogar para las tareas escolares, involucrándose para mejorar la comunicación e interacción con sus representados. Finalmente, se puede afirmar que los procesos de abordaje y acompañamiento familiar en niños autistas no verbales, contribuyen al desarrollo de sus habilidades sociales, en función de que se consideran o planifican actividades para los padres de familia dentro de estos procesos.

### 5.3. Resultado de entrevistas a docentes de la UEE “Carlos Cueva Tamariz”

Los docentes entrevistados explican que los programas y la metodología que se sigue en la UEE, ha pasado de intervención presencial a virtual por la pandemia del COVID 19, siguiendo el Plan Educativo del MINEDUC “Aprendamos Juntos en casa” enfocado en un aprendizaje funcional a través de clases virtuales encaminadas a desarrollar habilidades y destrezas funcionales acorde a sus necesidades, para lo cual se utiliza:

- Ficha pedagógica para que cada estudiante continúe con el desarrollo de su proceso educativo en forma virtual con el apoyo de los padres de familia, las mismas que son elaboradas por los docentes de acuerdo a las condiciones y capacidades del estudiante que aborde las diferentes áreas.
- La metodología va dirigida a mejorar las condiciones de los niños autistas no verbales utilizando sistemas alternativos de comunicación, con el objetivo de potenciar sus habilidades comunicativas, sociales y afectivas emprendiendo procesos de inclusión dentro y fuera para mejorar su calidad de vida, utilizando:

Método Teacch: sistema que se basa en las funciones del lenguaje, con una enseñanza individual, utilizando material visual.

Método ABA: enseñando de lo más simple a lo más complejo, con actividades de interacción social mediante el juego y la imitación usando material concreto.

Método PECS: interactivo de comunicación no verbal que se aplica con los estudiantes no verbales y que tienen mucha dificultad en el lenguaje. Este método es muy utilizado con los niños autistas no verbales por medio de imágenes, pictogramas, fotos, agendas visuales etc. Se siguen los pasos siguientes: mapeo, plan centrado en la persona, rutinas estructuradas y el uso de herramientas tecnológicas.

En la UEE se dan procesos de abordaje y acompañamiento con la intervención del equipo multidisciplinario conformado por profesionales en el área de terapia de lenguaje, psicología educativa, psicología clínica, trabajan coordinadamente con los docentes en los procesos educativos de los estudiantes, con un enfoque psicoeducativo y conductual, que parte de un diagnóstico.

Luego, se da la evaluación que realizan con la apertura de fichas individuales de cada estudiante, los mismos que establecen procedimientos de apoyo, asesoría y

orientación a los padres de familia con diferentes programas de apoyo a la familia promoviendo la participación de los padres y la corresponsabilidad en los procesos de apoyo educativo a sus hijos abarcando temas específicos de atención según la realidad de cada contexto familiar.

También, se dan reuniones de seguimiento a los procesos de corresponsabilidad, visitas domiciliarias, acompañamiento y asesoramiento pedagógico con talleres y charlas. Sin embargo, uno de los docentes opina que, a pesar que se dan procesos de abordaje y acompañamiento, éstos no son los más adecuados, porque existen limitaciones de tiempo y espacio.

Los programas que se desarrollan se ajustan de acuerdo al Modelo Nacional de Gestión y Atención para estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones de educación especializada, misma que considera la perspectiva ecológica funcional, proporcionando atención en los niveles de Educación General Básica, con sus respectivas adaptaciones curriculares considerando las condiciones y necesidades de los niños autistas.

Este acompañamiento docente para los estudiantes autistas, proporciona asesoría planificada con anterioridad y de forma continua, estructurando grupos de apoyo para desarrollar habilidades sociales, así como, educar al alumno autista a iniciar y terminar una actividad, apoyándole en sus horas libres, enseñarle a buscar ayuda cuando esté confundido, se le proporciona ayuda para entender las reacciones o interacciones con sus compañeros, promoviendo la convivencia en el aula.

Las estrategias de acompañamiento docente, siguen un proceso de enseñanza-aprendizaje que considera el compromiso de los directivos, docentes y padres de familia para lograr y alcanzar la totalidad de bienestar educativo de los estudiantes autistas; siguiendo los objetivos de conocer, valorar y responder a las necesidades de los estudiantes autistas, considerando a todas las personas de su entorno; ese acompañamiento de la institución es integral, considera sistemas de apoyos individualizados, que permiten conocer a las personas autistas en la interacción con su entorno; lo cual está considerado dentro de una planificación que incluye los espacios o entornos, donde los estudiantes autistas se encuentren cómodos.

La educación propuesta se basa en las diferencias de los estudiantes, acondicionando espacios para que los estudiantes autistas tengan un desenvolvimiento social óptimo y puedan alcanzar aprendizajes significativos. De esta manera, todo el acompañamiento que se proporciona, considera el trabajo en grupos, donde el docente

identifica a los estudiantes que empatizan para potenciar aquellas fortalezas que puedan desarrollar en conjunto. Igualmente, se escogen estrategias en comunicación no verbal, estrategias de seguimiento del aprendizaje, estrategias de evaluación, entre otras, para lograr el aprendizaje integral, sin descuidar la motivación para ello.

De forma específica, los docentes explican que las estrategias metodológicas para el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes, están relacionadas con su necesidad educativa, las cuales involucran diversos apoyos visuales, como los organizadores gráficos, fotografías, videos, diapositivas, etc., que son recursos a disposición en la UEE para brindar información y/o aprendizajes para los niños autistas no verbales.

Además, los docentes expresan que dan instrucciones utilizando un vocabulario sencillo, de frases cortas, precisas y concretas para el desarrollo de actividades o tareas por parte de los niños autistas, durante la realización de manualidades como los collages y dibujos, o también se les presentan láminas o imágenes haciendo descripciones verbales y gestuales que permitan al niño autista no verbal percibir lo que se quiere comunicar.

Finalmente, los docentes refieren que ellos orientan su esfuerzo a mejorar la interacción social y la comunicación, que es donde los niños autistas no verbales manifiestan marcadas limitaciones, para lo cual utilizan el método PECS, incidiendo en la presentación de imágenes, pictogramas, fotos, diapositivas etc., siguiendo los pasos del mapeo y el plan centrado en el niño autista, que considera las rutinas estructuradas y los recursos disponibles en la UEE.

#### **5.4. Resultado de entrevistas a padres de familia de la UEE “Carlos Cueva Tamariz”**

Se aplicó un cuestionario (Anexo 3) a los padres de familia que aceptaron colaborar con la presente investigación; el cuestionario contiene ocho preguntas, de las cuales 4 fueron dicotómicas (SI/NO) y las otras 4 de criterio personal. El resultado a las preguntas dicotómicas se muestra a continuación:

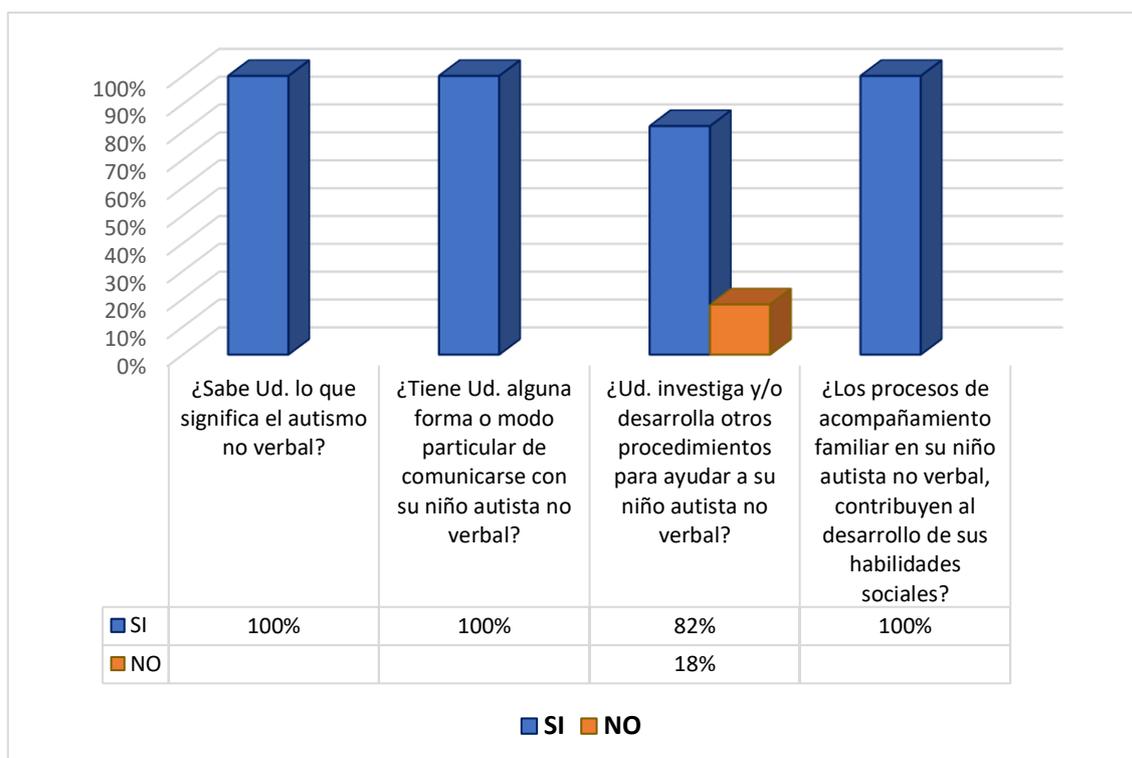


Figura 2. Respuestas de los padres de familia a las preguntas dicotómicas.

Fuente: Cuestionario (Anexo 3)

Elaboración propia

La figura 3 muestra que los padres de familia entrevistados, en su totalidad, saben lo que significa el autismo no verbal, a la vez que tienen una forma particular de comunicarse con su niño autista; así mismo, todos los padres de familia consideran que los procesos de acompañamiento familiar a los indicados niños, contribuyen al desarrollo de sus habilidades sociales.

También, la Figura 3 muestra que la mayoría de los padres de familia de la UEE (82%), investiga y/o desarrolla otros procedimientos para ayudar a su niño autista no verbal, con el fin de complementar o llevar de mejor manera los procesos de acompañamiento familiar hacia su niño autista.

Con respecto a las preguntas de criterio personal, todos los padres de familia entrevistados identifican al autismo no verbal como la condición de los niños que no tienen habla, no hacen gestos para señalar algo y evitan el contacto visual; además, refieren que inicialmente es muy difícil entender sus necesidades, sin embargo, dicen que ellos tienen una forma o modo particular de comunicarse con su niño autista no verbal, el cual en algunos casos es de forma corporal o por señas, tomando la mano del padre o madre para que señale el objeto o la cosa que desea que le entreguen. Algunos otros padres

de familia, les hablan directamente, mencionando los nombres de los objetos o cosas por hacer, como, por ejemplo: recoger, hacer, dejar, poner, etc.

Esto permite entender que con el tiempo los padres de familia han construido una manera de comunicarse con su niño autista, la misma que es muy singular y específica para cada caso, que ha pasado de un entendimiento mínimo hacia uno más amplio y que seguramente se irá ampliando con el pasar del tiempo y con el uso de los recursos, herramientas y técnicas empleadas en su proceso de acompañamiento.

También, los padres de familia indican que ellos realizan el acompañamiento de sus hijos autistas no verbales y algunas veces colaboran los hermanos. Así mismo, expresan que los procesos de acompañamiento han permitido que sus hijos les reconozcan como sus progenitores y que les saludan a su manera cuando llegan a casa. Un padre de familia explica que cuando su niño quiere algo urgente le coloca sus dos manos sobre el rostro de la mamá, como para indicar que centre su atención en la necesidad de su niño. Otros padres explican que los niños autistas tienen comportamientos de aislamiento donde realizan conductas repetitivas como abrir y cerrar la puerta o la ventana, mover los dedos de las manos, balancear su cuerpo, mover objetos, etc.

De esta manera, se evidencia que los niños autistas no tienen una capacidad convencional y genérica para comprender e interactuar en el entorno social, por el contrario, se aíslan para ejecutar comportamientos peculiares e ingenuos, los cuales se caracterizan por ser repetitivos.

Frente a esta situación, los padres expresan que tratan de desarrollar procesos de acompañamiento en todo momento, siguiendo las indicaciones que reciben desde la UEE, con repeticiones y teniendo los elementos visuales como juguetes, plastilinas, pinturas, etc. para estimular su tacto y visión. Así mismo, expresan que desde la UEE les orientan para hacer conocer a los niños autistas lo que se quiere que aprenda en casa, también les dan instrucciones de acuerdo a su nivel de desarrollo.

Es decir que, desde la UEE, se planifican los procesos de acompañamiento familiar adaptados a cada niño en particular, porque cada uno sigue un estilo de aprendizaje, para poder trabajar en función de las áreas que necesita mayor atención, orientados para que puedan alcanzar su autonomía, pensando en todo momento que el niño autista alcance un desarrollo integral.

Las estrategias metodológicamente planificadas están orientadas a los aspectos educativos y sociales, en consecuencia, buscan la participación de las familias, porque el plan de acompañamiento es vital para generar aprendizajes y la evolución de los niños

autistas. Las familias tienen la tarea de lograr los refuerzos en casa e informar a los docentes de las diversas actividades que realizan con cada uno de los niños autistas; por ejemplo, tienen un registro con anotaciones de los resultados obtenidos con el refuerzo y de las conductas que está desarrollando el niño autista.

De esta manera, los padres y los docentes de la institución educativa, desarrollan todas las actividades planificadas y consideradas dentro de las estrategias de acompañamiento, diseñadas desde la UEE. También, se programan reuniones para retroalimentación y para conocer las necesidades propias de cada estudiante, ante lo cual los docentes y los padres de familia se involucran y se comprometen cabalmente de conformidad con el desarrollo de estrategias pedagógicas, definen los refuerzos que se deben aplicar en el domicilio y donde algunas veces está presente el mismo docente.

Además, las reuniones programadas entre docentes y padres de familia, resultan como un alivio, a manera de terapia, entre los padres de familia que, por el hecho de enunciar sus vivencias, se liberan de las cargas emocionales y del estrés generados dentro de sus vivencias diarias y las preocupaciones propias del entorno del hijo autista no verbal. Los relatos que las familias brindaron para la presente investigación, dan cuenta de altos niveles de estrés en sus vidas cotidianas, lo que sigue afectándoles (a toda la familia), así como el hecho de tener que lidiar día a día con el tema de aceptar a su niño autista tal como es, así como, soportar el poco o casi nulo apoyo de instituciones públicas, los señalamientos sociales, etc.

Lo expresado amerita para que el abordaje y los procesos de acompañamiento de niños autistas sea integral y en todo momento, inclusive, que se tengan en cuenta las necesidades particulares de la persona autista y sus familias, hacia quienes se debe implementar el apoyo profesional especializado, para promover en el niño autista el desarrollo de habilidades y aptitudes orientados a tener una mejor calidad de vida donde se le respeten sus elementales derechos y el disfrute junto a su familia.

Los padres de familia entrevistados coinciden en que el trabajo entre el equipo profesional y la familia del niño autista tiene mucho valor y es de gran importancia, porque se basa en el diálogo constante y la comunicación, donde ambos están involucrados en el diseño, implementación y desarrollo de los procesos de abordaje y acompañamiento al niño autista, porque estos niños en su diversidad, son personas que poseen intereses, capacidades y obstáculos a vencer, por lo tanto, el trabajo es proactivo orientado al uso de recursos, apoyos, ayudas y la creación de las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos trazados.

Los padres de familia tienen la esperanza de alcanzar como meta el mejorar la calidad de vida del niño autista y que a futuro él pueda tener un desempeño como una persona independiente, que no dependa mucho de nadie; sin embargo, también expresan cierto temor por la inseguridad que puedan tener por su comportamiento ingenuo y aislado.

Entonces, se establece que es imprescindible que la familia conozca sobre los cuidados y las planificaciones del acompañamiento para sus niños, así apoyan las actividades destinadas a mejorar la convivencia de los niños autistas y proporciona informaciones que contribuirán a retroalimentar las estrategias dentro del proceso de acompañamiento para el niño autista.

Aquellos procesos de acompañamiento, también están encaminados a lograr un significativo vínculo que una a las familias de los niños autistas con la UEE, ese vínculo afectivo y profesional se orienta a obtener mayor participación activa para que los indicados procesos sean beneficiosos, tanto en lo inclusivo como en lo escolar.

En el aspecto social, principalmente la familia del niño autista es la protagonista en la actividad socializadora de su niño, porque le orienta, le apoya, acompaña, le observa en todo momento de su desarrollo, le cuida, le educa y, sobre todo, tiene conocimiento de lo que está pasando o deja de pasar con su hijo. Este protagonismo de la familia hace que se convierta en un soporte fundamental para el niño autista, en consecuencia, no se le puede obviar o dejarlos al margen del acontecer en los procesos de acompañamiento al niño autista.

En este panorama, la familia se constituye en un importante actor, que es muy bien aprovechado por la UEE, para realizar las coordinaciones, comunicaciones y así, juntos, planificar, las intervenciones de los docentes para el abordaje y la ejecución de una serie de tareas de acompañamiento en beneficio del niño autista, específicamente para:

- Guiar, orientar y apoyar la participación del niño autista;
- Registrar los procesos de reforzamiento de conductas del niño autista.
- Tomar decisiones basadas en la amplia comprensión del comportamiento de su niño autista
- Compartir y aportar para el beneficio de su niño autista;
- Encaminar la planificación hacia la independencia en las actividades de su niño autista, motivándolo constantemente, para alcanzar logros planificados;

- Ejecutar las tareas planificadas, de forma clara y precisa, considerando la particularidad de su niño autista;
- Estimular y focalizar la atención de su niño autista;
- Cumplir con lo planificado en cuanto a tareas cognitivas, lúdicas y las manualidades, llevando un registro de las actividades desarrolladas.

Así, la familia tiene y desarrolla el rol fundamental de acompañamiento, para intervenir y potenciar la evolución de la comunicación, con el uso de SAAC debidamente planificados por la institución educativa.

De esta manera se crean contextos comunicativos, que favorecen las interacciones sociales y comunicativas, y para ello se utilizan recursos como los tableros o cuadernos de comunicación, por ser los menos onerosos y fáciles de usar, orientados a que el niño autista, mediante la observación de imágenes relacionadas con su entorno, interactúe de forma sistemática y constante, tanto en el aspecto educativo como en lo social.

El acompañamiento familiar es un soporte planificado, dirigido a alcanzar el objetivo central de crear habilidades comunicativas en los niños autistas, las mismas que le permitirán comportamientos sociales cada vez más adecuados y así ir aprendiendo e interactuando de mejor manera con su entorno, donde las relaciones sean cada vez más significativas y, en consecuencia, le generen más oportunidades e ir desplazando conductas problemáticas o inadecuadas.

De esta manera, los padres de familia determinan que el acompañamiento a su niño autista significa criarlo de manera muy singular y distinta a la crianza de los niños neurotípicos, porque este acompañamiento significa más tiempo para apoyarle en sus actividades programadas desde la UEE, así como, más tiempo para brindarle la protección y el afecto que necesitan estos niños neurodiversos, todo lo cual se configura en un estilo de aprendizaje único para cada niño autista, basado en el hecho de que aprenderá lo que percibe.

## Conclusiones y recomendaciones

### Conclusiones

La presente investigación se basa en la revisión bibliográfica para extraer contenidos significativos sobre los procesos de abordaje y acompañamiento en autismo no verbal, con la finalidad de comprender a profundidad la realidad actual respecto a la problemática y el apoyo hacia las personas autistas no verbales, las características del autismo, elementos, particularidades y resultados de los procesos de abordaje y acompañamiento obtenidos en la práctica.

Este estudio alcanzó el objetivo de identificar los procesos de abordaje y acompañamiento familiar en niños autistas no verbales, los mismos que deben ser inclusivos, donde todo el esfuerzo en pro del niño autista sea constante, simultáneo y coordinado, de todos los actores sociales involucrados en el entorno del niño autista no verbal, como son: las familias, los profesionales y la sociedad en su conjunto.

Dentro del sistema de salud pública del Ecuador se identifican como procesos de abordaje y acompañamiento para el autismo al modelo Denver que considera como base a la familia y la individualización de los tratamientos, porque el autismo al ser una problemática en la interacción social; por lógica, el abordaje y acompañamiento terapéutico debe orientarse hacia la dinámica social, en el entorno de la persona autista. Además, programas integrales (Teacch, Scerts, Pecs, terapia cognitivo–conductual); terapia neuropsicomotora, Lego®, Integración sensorial, integración auditiva, arte terapia, terapias asistidas con animales.

Una manera central de intervención en la escuela para personas autistas, conforme al protocolo de gestión dispuesto por el Ministerio de Educación, considera introducir la enseñanza estructurada del programa Treatment and Education of Autistic and related Communication- handicapped Children (Teacch); con el cual se entrena y educa respecto a la comunicación para niños y adolescentes autistas, enfocado al desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, incluido el entrenamiento a padres de familia.

Los procesos de abordaje y acompañamiento para niños autistas no verbales, realizados en el contexto de estudio, siguen el protocolo de gestión que emana desde el Ministerio de Educación y guarda coherencia con el protocolo estipulado para el sistema

de salud pública según la guía de práctica clínica (GPC), para la detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento de las personas autistas, establecido por el Ministerio de Salud Pública del Ecuador.

Luego del abordaje se emplean diversas alternativas de rehabilitación, entre las cuales están: Applied Behavior Analysis (ABA), los tratamientos basados en el desarrollo (más que palabras, terapia ambiental, programa del centro escocés); el Método PECS, que es un método interactivo de comunicación no verbal que se aplica con los estudiantes no verbales y que tienen mucha dificultad en el lenguaje.

Son varias las estrategias y metodologías disponibles para las intervenciones a los niños con autismo no verbal y sus familias; como las cognitivas o cognitivas-conductuales, con enfoque desde la terapia de aceptación y compromiso (ACT), empleo de herramientas, técnicas y recursos como los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), dispositivos de alta tecnología, como los computarizados con amplia utilización de la tecnología de información y comunicación (TIC).

Se alcanzó el objetivo de describir la experiencia en procesos de abordaje y acompañamiento familiar para niños autistas no verbales en Cuenca – Ecuador, donde la Unidad Educativa Especial “Carlos Cueva Tamariz”, aplica una metodología dirigida a mejorar las condiciones de los niños autistas no verbales utilizando sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), para potenciar las habilidades comunicativas, sociales y afectivas emprendiendo procesos de inclusión para mejorar la calidad de vida de las personas autistas no verbales; utilizando el programa Teacch, ABA y Pec’s, siguiendo un planeamiento que inicia con el mapeo, centrándose en la persona, las rutinas estructuradas y el uso de herramientas tecnológicas en la UEE.

La UEE “Carlos Cueva Tamariz” en sus estrategias de acompañamiento a los niños autistas no verbales, involucra como parte central y muy importante a los padres de familia porque son ellos quienes desarrollan en sus hogares, las actividades planificadas y consideradas dentro de las estrategias establecidas por la UEE.

Las actuales tecnologías electrónicas permiten el uso de variados dispositivos y aplicaciones computarizadas que utilizan diversos softwares orientados a beneficiar las limitaciones de las personas autistas, particularmente en la comunicación, donde se carece de lenguaje funcional o que lo tienen bastante limitado, para lo cual se proponen el uso de computadores, tablet, tableros, pda o nintendo, comunicadores, iphone/ipod, ipad, etc.

## **Recomendaciones**

Que a futuro se profundice la presente investigación constatando de forma presencial los procesos de abordaje y acompañamiento que se realizan en la práctica, tanto en el sistema de salud pública como dentro de instituciones de educación especial a cargo del ministerio de educación.

Que se realicen estudios orientados a proponer aplicaciones computarizadas estructuradas por universidades del país, pensadas para la población de personas autistas no verbales.

Que se profundicen investigaciones sobre la problemática del autismo en el país, para visibilizar aún más esta condición del autismo.

Que en los censos de población próximos a realizar se establezcan preguntas para conocer datos numéricos actuales, respecto a la cantidad de personas autistas existentes en el país, cuántos están escolarizados y cuántos han podido acceder al sistema de salud pública, con la finalidad de recomendar la estructuración de políticas públicas al respecto.



## Obras citadas

- Abril, Dolores, Clara Delgado, y Ángela Vígara. 2010. *Comunicación aumentativa y alternativa: Guía de referencia*. 3.<sup>a</sup> ed. Madrid: CEAPAT.
- Alvarado Alvarado, Linda Johanna. 2017. “El aprendizaje de actividades básicas diarias de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a través de la Educación Musical”. Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca, Ecuador. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/27298/1/Tesis%20Linda%20Alvarado.pdf>.
- American Psychiatric Association. 2013. “Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5”. Arlington VA: Asociación Americana de Psiquiatría. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Arce Arias, Carol Cristina, Lucrecia Alexandra Mora Hernández, y Gustavo Adolfo Mora Hernández. 2016. “Trastornos del espectro autista”. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica* 73 (621): 773-9. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2016/rmc164e.pdf>.
- Ardil González, Ana Fuensanta. 2016. “El lenguaje no verbal. Claves culturales para la competencia comunicativa e intercultural”. Tesis de maestría, Universidad de Oviedo. [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/38459/TFM\\_Ardil%20Gonz%Ellez.pdf;jsessionid=4C36BDCF2A7197D171EF26D5E4BE3A2E?sequence=6](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/38459/TFM_Ardil%20Gonz%Ellez.pdf;jsessionid=4C36BDCF2A7197D171EF26D5E4BE3A2E?sequence=6).
- Ardila, Ana María, María Camila Trujillo, y Natalia Wilches. 2008. “Teorías Explicativas del Autismo. Revisión teórica”. Universidad de la Sabana, Cundinamarca. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/7493/124049.pdf>.
- Armstrong, Thomas. 2010. “Special Education and the Concept of Neurodiversity”. *New Horizons in Education online journal*. 1 January. <https://www.institute4learning.com/2010/01/01/special-education-and-the-concept-of-neurodiversity/>.
- Artigas Pallarés, Josep. 1999. “El lenguaje en los trastornos autistas”. *Revista de Neurología* 28 (Supl 2): S 118-23. doi: <https://doi.org/10.33588/rn.28S2.99046>.

- Augé, Carles, y Jordi Escoin. 2003. "Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación en personas con discapacidad motora". En *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*, coordinado por Francisco Javier Soto Pérez y Francisco Alcantud Marín. Valencia: Nau Llibres.
- Baña, Manoel. 2015. "El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo". *Ciencias Psicológicas* 9 (2): 323-36. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n2/v9n2a09.pdf>.
- Belloch, Consuelo. 2014. "Pictográficos". *Bellohc*. 4 de abril. <https://www.uv.es/bellohc/logopedia/NRTLLogo8.wiki?8>.
- Birdwhistell, Ray. 2008. *Antropología de la gestualidad*. <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/antropologia-de-la-gestualidad.pdf>.
- Caballo, Vicente E., y Miguel Ángel Simón. 2007. *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: Trastornos específicos*. Madrid, Ediciones Pirámide (Grupo Anaya S.A.).
- CDC. 2020. "Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder". CDC. 25 de septiembre. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.
- Cestero Manicera, Ana María. 2006. "La comunicación no verbal y su estudio". *VIII Jornadas de Estudios de Lingüística. Análisis del Discurso*, 57-77 Alicante: Universidad de Alicante. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA\\_20\\_03.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf).
- CIE-10. 2008. *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/6282/Volume1.pdf>
- Cisneros Buitrón, Natalia Alexandra. 2015. "Ser padre de un niño con autismo: La experiencia previa y posterior al diagnóstico". Tesis de pregrado, Universidad de Las Américas, Quito. <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/3450/1/UDLA-EC-TPC-2015-03%28S%29.pdf>
- Cordero Villaroel, Marcela. 2019. "TEA sin lenguaje verbal expresivo: Estado actual en el campo de la investigación y de la intervención". *Revista Educación Las Américas* 9: 79-97. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/248/2481037004/html/index.html>.
- Córdova Arévalo, Sara Victoria. 2006. "Aplicación del Sistema de Comunicación por Intercambio de figuras (PECS) a los niños de la "Fundación Pro-Autismo del

- Azuay”. Tesis doctoral, Universidad del Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/2819/1/05982.pdf>.
- Corrales Navarro, Elizabeth. 2011. “El lenguaje no verbal: Un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano”. *Revista Comunicación* 20 (1): 46-51. <https://www.redalyc.org/pdf/166/16620943007.pdf>.
- Dantas Campello, Lilian, y otros. 2009. “Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças”. *CEFAC* 11 (4): 598-606. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009000800008>.
- EC Ministerio de Salud Pública del Ecuador. 2017. “Guía de Práctica Clínica (GPC): Trastornos del espectro autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento”. Quito: Ministerio de Salud Pública. [https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2014/05/GPC\\_Trastornos\\_del\\_espectro\\_autista\\_en\\_ninos\\_y\\_adolescentes-1.pdf](https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2014/05/GPC_Trastornos_del_espectro_autista_en_ninos_y_adolescentes-1.pdf)
- Ekman, Paul. 2003. *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books. <https://zscalarts.files.wordpress.com/2014/01/emotions-revealed-by-paul-ekman1.pdf>.
- Fadda, Gisella Mouta, y Vera Engler Cury. 2019. “A Experiência de Mães e Pais no Relacionamento com o Filho Diagnosticado com Autismo”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 35 (2): 1-9. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35nspe2>.
- Falconí, Elizabeth. 2021. *Memorias. I Seminario internacional cambio climático y salud: Una visión desde la mitad del mundo*. Quito: UCE / Ministerio del Ambiente / CAF / OPS. <https://saludyambiente.uasb.edu.ec/contenido?epidemiologia-critica-del-desarrollo-integral-infantil-y-autismo>.
- Feinstein, Adam. 2010. *A History of Autism: Conversations with the Pioneers*. Boston: Wiley-Blackwell - A John Wiley & Sons Ltd., Publication.
- Figueredo, Lexy Lázaro, Eduardo Lucas Figueredo, y Raisa Yacel Jiménez. 2019. “Actividades físicas para niños autistas. Una metodología para su atención”. *Olimpia-Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma* 16 (54): 229-39. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/720/1314>.
- Frith, Uta. 2003. *Autism: Explaining the enigma*, 2.<sup>nd</sup> ed. New Jersey: Wiley-Blackwell.

- Gándara Rossi, Carmen. 2007. "Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: Teacch". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 27 (4): 173-86. doi: 10.1016/S0214-4603(07)70086-4.
- Hall, Edward T. 2003. *La dimensión oculta: Vigésimo primera edición en español*. México D.F.: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández, y María del Pilar Baptista. 2014. *Metodología de la Investigación*, 6.<sup>a</sup> ed. México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Infoescuelas.com. 2020. "Información y opiniones del colegio 'UNIDAD EDUCATIVA ESPECIAL AGUSTIN CUEVA TAMARIZ en CUENCA'". *InfoEscuelas*. 20 de diciembre. <https://www.infoescuelas.com/ecuador/azuay/unidad-educativa-especial-agustin-cueva-tamariz-en-cuenca/>.
- Jaarsma, Pier, y Stellan Welin. 2012. "Autism as a natural human variation: reflections on the claims of the neurodiversity movement". *Health Care Anal (Linköping University)* 20 (1): 20-30. doi:10.1007/s10728-011-0169-9.
- Kanner, Leo. 1943 "Autistic disturbances of affective contact". *Nervous Child* 2: 217-50. [https://neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](https://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf).
- Kasari, C., N. Brady, C. Lord, y H. Tager-Flusberg. 2013. "Assessing the Minimally Verbal School-Aged Child with Autism Spectrum Disorder". *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research* 6: 479-93. doi: 10.1002/aur.1334.
- Knapp, Mark L. 2009. *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*. Ciudad de México: Paidós.
- Koegel, Lynn Kern, Katherine M. Bryan, Pumpki Su, Mohini Vaidya, y Stephen Camarata. 2019. "Intervention for Non-verbal and Minimally-Verbal Individuals with Autism: A Systematic Review". *International Journal of Pediatric Research*. 5 (2): 1-16. doi: 10.23937/2469-5769/1510056.
- Lizondo Nieto, Elina Marcela. 2013. "El soporte conductual positivo y la comunicación como factores clave en la intervención educativa de los niños con TEA". Tesis de maestría, UNIR, Barcelona. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2022>.
- López Chávez, Catalina. 2021. "La persona autista". *En prensa* 3: 76-80. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7849/1/13-En%20Prensa-Lopez.pdf>.

- Lorenz, Timo, Nomi Reznik, y Kathrin Heinitz. 2017. "Chapter 1: A Different Point of View: The Neurodiversity Approach to Autism and Work". En *Autism Paradigms, Recent Research and Clinical Applications*. London: United Kingdom.
- Martos, Juan, y Raquel Ayuda. "Comunicación y lenguaje en el espectro autista: El autismo y la disfasia". *Revista de Neurología* 1 (34): S58-S63.
- Miguel Miguel, Ana María. 2006. "El mundo de las emociones en los autistas". *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. 7 (2): 169-83. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296011.pdf>.
- Ministerio de Salud de Chile. 2011. *Guía de práctica clínica de detección y diagnóstico oportuno de los trastornos del espectro autista (TEA)*. Santiago de Chile: MINSAL. [http://dspace.upalca.cl/bitstream/1950/10272/1/Guia-Practica-Clinica-Trastornos-Espectro-Autista-MINSAL\\_2011%20%281%29.pdf](http://dspace.upalca.cl/bitstream/1950/10272/1/Guia-Practica-Clinica-Trastornos-Espectro-Autista-MINSAL_2011%20%281%29.pdf).
- Mira, Álvaro, Carmen Berenguer, Inmaculada Baixauli, Belén Roselló, y Ana Miranda. 2019. "Contexto familiar de niños con autismo, implicaciones en el desarrollo social y emocional". *Medicina* 79 (Supl. 1): 22-6. <https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol79-19/s1/Pags.22-26Mira.pdf>.
- Monfort Juárez, Isabelle. 2009. "Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista". *Revista de Neurología*, 48 (2): S53-S56. doi: <https://doi.org/10.33588/rn.48S02.2008758>.
- Muñoz, Carlos. *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis. Segunda Edición*. México: Pearson Educación, 2011.
- Olivares Novoa, Claudia Sofía, Patricia Jannina Robles Nuñovero, y Ángela María Yépez Calderón. 2019. "Contribución del Plan de Acompañamiento psicopedagógico en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes TEA-Síndrome de Asperger de la carrera de animación digital del Instituto Superior Tecnológico Toulouse Lautrec de Surco, 2018". Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú. [https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/2155/Claudia%20Olivares\\_Patricia%20Robles\\_Angela%20Yepez\\_Trabajo%20de%20Investigacion\\_Maestria.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/2155/Claudia%20Olivares_Patricia%20Robles_Angela%20Yepez_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria.pdf?sequence=4&isAllowed=y).
- Organización Mundial de la Salud (OMS). 2021. "Trastornos del espectro autista". *WHO*. 1 de junio. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

- Real Academia Española. 2020. "Acompañamiento". *Diccionario de la lengua española*.  
<https://dle.rae.es/acompañamiento>.
- Rivière, Angel. 1997. "Desarrollo normal y autismo (1/2): Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo". Universidad Autónoma de Madrid. [http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-\\_Desarrollo\\_normal\\_y\\_Autismo.pdf](http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-_Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf).
- Rogel-Ortiz, Francisco. 2005. "Autismo". *Gaceta Médica de México* 141 (2): 143-7. <http://www.scielo.org.mx/pdf/gmm/v141n2/v141n2a9.pdf>.
- Rothstein, Aaron. 2012. "Mental Disorder or Neurodiversity?". *The New Atlantis* 36: 99-117. <https://www.thenewatlantis.com/publications/mental-disorder-or-neurodiversity>.
- Rulicki, Sergio. 2011. *Comunicación no verbal: Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- Tager-Flusberg, Helen, y Connie Kasari. 2013. "Assessing the Minimally Verbal School-Aged Child with Autism Spectrum Disorder". *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research* 6 (6): 468-78. doi: 10.1002/aur.1329.
- Talero, Claudia, Luis E. Martínez, Mario Mercado, Juan Pablo Ovalle, Alejandro Velásquez, y Juan Guillermo Zarruk. 2003. "Autismo: Estado del arte". *Ciencias de la Salud* 1 (1): 68-85. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/793>.
- Tortosa, Francisco. 2008. "Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista". *PSIE*. Accedido 20 de diciembre de 2020. <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervención%20TEA.pdf>.
- UEE Agustín Cueva Tamariz. 2021. *Post de Facebook*. <https://www.facebook.com/UEE-Agustín-Cueva-Tamariz-1626834114033977/>.
- Waiflein, Megan. 2013. "The progression of the field of kinesics". *Senior Theses – Anthropology* 3. <https://ir.library.illinoisstate.edu/sta/3>.
- Wing, Lorna. 1977. *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable & Robinson Ltd.
- . 1981. "Asperger's syndrome: a clinical account". *Psychological Medicine* 11 (1): 115-29. doi: <https://doi.org/10.1017/S0033291700053332>.
- Zúñiga Gómez, Daniela del Carmen. 2018. "Acompañamiento a las familias de miembros diagnosticados con trastorno del espectro autista". Tesis de pregrado, Universidad

de Antioquia, Colombia.  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/15249/1/ZuñigaDaniela\\_2018\\_AcompañamientoFamiliasMiembros.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/15249/1/ZuñigaDaniela_2018_AcompañamientoFamiliasMiembros.pdf).



## Anexos

### Anexo 1: Cuestionario para directivos de la unidad educativa

1. ¿Cuáles son los procedimientos para el diagnóstico de los niños autistas no verbales desde su ingreso a la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz”?
2. Por favor describa los programas y la metodología que se sigue en la institución educativa para el abordaje de los niños autistas no verbales.
3. ¿Cuáles son los procesos de abordaje y acompañamiento familiar a los niños autistas no verbales?
4. ¿Por favor mencione los recursos y técnicas a disposición de los niños autistas no verbales?
5. ¿Qué logros se están obteniendo dentro de los procesos de abordaje y acompañamiento familiar a los niños autistas no verbales?
6. ¿Los procesos de abordaje y acompañamiento familiar en niños autistas no verbales, contribuyen al desarrollo de sus habilidades sociales?

 SI NO

7. ¿Se consideran o planifican actividades para los padres de familia dentro de los procesos de acompañamiento familiar a los niños autistas no verbales?

 SI NO

**Anexo 2: Cuestionario para docentes de la Unidad Educativa**

1. ¿Cuáles son los programas y la metodología que se sigue en la institución educativa para el abordaje de los niños autistas no verbales?

2. ¿En la Unidad Educativa se consideran procesos de abordaje y acompañamiento familiar a los niños autistas no verbales?

 SI NO

3. ¿Considera que los procesos de abordaje y acompañamiento familiar a los niños autistas no verbales son los más adecuados?

 SI NO

4. ¿Cuáles son los procesos de abordaje y acompañamiento familiar a los niños autistas no verbales que se dan en la institución?

5. ¿Se consideran o planifican actividades para los padres de familia dentro de los procesos de acompañamiento a los niños autistas no verbales?

 SI NO

**Anexo 3: Cuestionario para padres de familia de niño autista no verbal**

1. ¿Sabe Ud. lo que significa el autismo no verbal?

 SI NO

2. ¿Cómo entiende Ud. el autismo no verbal de su niño?

3. ¿Tiene Ud. alguna forma o modo particular de comunicarse con su niño autista no verbal?

 SI NO

4. ¿Explique cómo se comunica con su niño autistas no verbal?

5. ¿Qué opina del proceso de acompañamiento que realiza la familia para con los niños autistas no verbales?

6. ¿Ud. investiga y/o desarrolla otros procedimientos para ayudar a su niño autista no verbal?

 SI NO

7. ¿Los procesos de acompañamiento familiar en su niño autista no verbal, contribuyen al desarrollo de sus habilidades sociales?

 SI NO

8. ¿Qué detalles puede considerar dentro de los procesos de acompañamiento familiar a su niño autista no verbal?

**Anexo 4: Logotipo de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”**



Fuente: UEE (2021)