



UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.

**ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

NÚMERO Y FECHA DE ACUERDO DE VALIDEZ OFICIAL 8931-23

TESIS PROFESIONAL.

**El método Teacch como facilitador del aprendizaje para niños con
Trastorno de Espectro Autista.**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

Paulina Litzel Bautista Gómez

ASESOR:

Mtro. Juan Carlos Palacios Bautista

ORIZABA, VER.

2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por ser el inspirador y darme la fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados de mi vida, por ser mi guía, gracias por todo lo que me has brindado...

A mi madre, por ser mi pilar, por su gran amor y devoción, por el apoyo ilimitado e incondicional que siempre me ha brindado, por siempre estar para mí en todo momento, por ser mi ejemplo a seguir y mi inspiración para no dejarme vencer por ningún obstáculo, no tengo palabras para agradecerte todo lo que siempre has hecho por mí...

A mi esposo y amigo a quien amo tanto y agradezco por tenerme tanta paciencia, estar a mi lado en todo momento y por darme su amor todos los días, lo que me motiva a cumplir todo lo que me proponga, gracias por siempre inspirarme a seguir adelante, por siempre cuidar de mí en todo momento...

A mi familia ya que son los cimientos de mi desarrollo, todos y cada uno de ustedes han dedicado tiempo para enseñarme nuevas cosas, para brindarme aportes invaluable que servirán para toda la vida por su cariño y apoyo...

A la familia Chavala Sánchez, quienes desde que conocí siempre me abrieron las puertas de su casa, corazón y familia, gracias por todo el apoyo incondicional y por su gran cariño durante todo este tiempo.

A mi asesor de tesis y amigo el Lic. Juan Carlos Palacios Bautista quien me apoyo en todo momento durante este proceso, por su invaluable amistad y conocimiento, y por su gran labor como docente durante mi carrera...

Y, por último, pero no menos importante, un agradecimiento especial al Sr. Daniel Chavala quien me impulso a seguir luchando por este sueño, por su apoyo incondicional y su enorme cariño, quien yo sé que desde el cielo me acompaña en este proceso y cuida de todos nosotros...

ÍNDICE

Resumen.....	6
Introducción.....	8
Capítulo I.	
1.1 Método Teacch	10
1.2 Antecedentes del Método Teacch	13
1.3 Precursores del Método Teacch	15
1.2.1 Clasificación del Método Teacch.....	17
1.2.2 División del Método Teacch.....	18
1.2.3 Desarrollo de Método Teacch	22
1.3.1 El método Teacch como estrategia de aprendizaje.....	29
1.3.2 Tipos de estrategias de aprendizaje.....	31
1.3.3 El papel del pedagogo para generar estrategias de aprendizaje.....	36
1.3.4 Autismo	40
Capítulo II.	
2.1.1 Definición de aprendizaje.....	45
2.1.2 Tipos de aprendizaje	47
2.1.3 Aprendizaje escolar	53
2.2.1 Fortalezas de aprendizaje de un niño con TEA	56
2.2.2 Deficiencias pedagógicas en el niño con TEA	60
2.2.3 La labor docente	64

2.2.4 Planes y programas de educación especial	75
--	----

Capítulo III. Enfoque pedagógico

3.1.1 Enfoque constructivista del aprendizaje	81
---	----

3.2.1 Antecedentes del constructivismo	86
--	----

3.3.1 Principales exponentes del constructivismo	89
--	----

3.4.1 Aprendizaje y constructivismo	94
---	----

3.5.1 Aprendizaje, constructivismo, trastorno del espectro autista y la pedagogía	96
---	----

3.6.1 Adaptaciones de objetivos y contenidos del currículo y estrategias de evaluación	98
--	----

Capítulo IV. Propuesta de tesis

4.1 Contextualización de la propuesta.....	100
--	-----

4.2 Desarrollo de la propuesta.....	101
-------------------------------------	-----

Capítulo V. Metodología

5.1. Descripción del problema	152
-------------------------------------	-----

5.2. Formulación del problema	153
-------------------------------------	-----

5.3. Justificación del problema	153
---------------------------------------	-----

5.4. Formulación de hipótesis	154
-------------------------------------	-----

5.4.1 Determinación de las variables	155
--	-----

5.4.2 Operacionalización de variables.....	155
--	-----

5.5 Delimitación de objetivos de la investigación	156
---	-----

5.5.1 Objetivo general.....	156
5.5.2 Objetivos específicos	156
5.6 Enfoque de la investigación: Mixto.....	156
5.7 Alcance de la investigación: Descriptiva	157
5.8 Diseño de la investigación: No experimental	158
5.9 Población y muestra.....	159
5.10 Contextos y escenarios	160
5.11 Instrumentos	162
5.12 Bitácora y cronograma de actividades	164
5.13 Procedimientos	164
5.14 Área pedagógica	166
Capítulo VI. Análisis de resultados	
6.1. Resultados generales	173
6.2. Resultados particulares	174
CONCLUSIONES	181
REFERENCIAS	185
GLOSARIO	187
ANEXOS	188

Resumen

Los fines de la educación para las personas con Trastornos del Espectro Autista (en adelante TEA) son los mismos que para el resto de alumnos, con o sin necesidades educativas especiales (en adelante NEE).

Hoy día, parece por todos asumida la necesidad de educar y atender de forma adecuada a todas las personas, al menos hasta una cierta edad; para lo que es necesario proceder, por parte del centro y del profesorado, a las adecuaciones necesarias para responder a todo el alumnado, haciendo que nuestras escuelas no sólo admitan a todos, sino que realmente sean escuelas para todos; adaptando el sistema a las personas, en lugar de que sean éstas las que se adapten.

En el ámbito educativo, los cambios normativos y las políticas educativas desarrolladas nos muestran la importancia de la Atención a la Diversidad, como vía para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, por ello, el trabajo con el entorno educativo ha supuesto un pilar básico, ya que es en este ámbito donde se educa a la ciudadanía del futuro y donde se adquieren las competencias básicas para el desarrollo integral de las personas.

Las estrategias contenidas en esta guía, buscan dar una respuesta educativa de calidad al alumnado con TEA, sirven también como referencia para aquellos profesionales que trabajan en Centros o Aulas de Educación ordinarias, con estrategias que sirven como referencias para la adecuación o modificación de otras más ya sea dentro de las mismas materias o en diferentes ámbitos según lo utilice el profesor.

Los docentes suelen preocuparse casi exclusivamente del qué y cómo enseñar; pero, generalmente, suelen desentenderse del aprendizaje de los alumnos al considerar que es competencia y responsabilidad de ellos. Hoy se pide un enfoque alternativo, en el cual se preste atención también al proceso de aprendizaje, porque es tan importante lo que se aprende como el modo en que

se aprende. Se trata de orientarlos en el proceso de aprendizaje (cómo aprender) para que sean capaces de aprender por sí mismo (aprender a aprender y aprender a pensar).

La necesidad de estrategias de aprendizaje se evidencia cada vez más, en la misma medida en que se deben abandonar los aprendizajes reproductivos y conseguir aprendizajes significativos. En el modelo constructivista el profesor es mediador del aprendizaje en dos sentidos: en primer lugar, guiando y estructurando el aprendizaje de común acuerdo con el alumno y, en segundo lugar, construyéndole y ofreciéndole un material significativo.

La Metodología Teacch, el pilar fundamental es una enseñanza estructurada, cuando hablamos de enseñanza estructurada hablamos desde todos los prismas, en todos los ámbitos, es decir, adaptar el tiempo, el espacio y el sistema de trabajo.

El objetivo principal de la metodología Teachh es maximizar la adaptación de materiales y estructurar el entorno para mejorar las habilidades y destrezas funcionales del alumnado que lo usa, es el principio básico es una enseñanza estructurada con estimulación visual en el ambiente.

Introducción

En la actualidad, son muchos los docentes y profesionales de la educación que se enfrentan diariamente a alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA), siendo para ellos uno de los mayores retos que se pueden encontrar durante su vida profesional.

La formación específica en atención a las necesidades educativas especiales es un campo de especial interés para cualquier docente, ya que estos alumnos se encuentran en nuestras aulas ordinarias y es por ello que consideramos fundamental el desarrollo de este principio educativo, para atender a las necesidades de nuestra sociedad.

Los cambios a nivel socioeconómico, cultural y tecnológico en los últimos años han generado una intervención psicoeducativa más óptima, adaptándose cada vez más a los propios alumnos. Sin embargo, en nuestro sistema educativo no existe un currículo específico para ellos, sino que tienen como referente el currículo ordinario. De ello, la necesidad de buscar nuevas alternativas.

El método TEACCH es el programa más utilizado en los centros educativos, busca compensar y brindar igualdad de oportunidades desde un enfoque múltiple y trabajando de manera colaborativa con las familiares y otros profesionales.

En todas las aulas existe una gran diversidad, estudiantes con necesidades educativas, estilos de aprendizajes y características totalmente distintas; aulas ricas en diversidad y con docentes que, en ocasiones, por falta de formación, no se ha podido atender adecuadamente a esas necesidades estas variables, se manifiestan con el rechazo de estos alumnos y/o el traspasado de responsabilidad a los docentes especialistas, creando políticas de exclusión y, por tanto, no priorizando los principios del sistema educativo en el ámbito de la atención a la diversidad.

El concepto de TEA ha incorporado nuevos planteamientos, incluso se argumenta y defiende su derecho a su propia cultura y forma de ser, lo que no

implica que no precisen de apoyos específicos. Las personas con TEA viven, como popularmente se dice, en su propio mundo, con sus propias normas, sus propios miedos y placeres y sus propias ocupaciones; poseen un limitado nivel de conciencia, un conocimiento de sí mismo, de los demás y del mundo que los rodea que se caracteriza, por la distorsión y desorganización de su actividad mental; lo que deriva en una escasez de procedimientos básicos de comunicación, y una alteración o ausencia de los mecanismos ordinarios para el establecimiento de lazos sociales: tendencia al aislamiento, falta de comprensión de las emociones de los demás, comportamientos extraños, estereotipias, fijaciones, problemas de conducta, etc. A estos rasgos suele asociarse, frecuentemente, retraso mental y problemas de salud y de hábitos de autoayuda.

La intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA, como decían Schreibman y Koegel (1981), “los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje.

En el tratamiento de las personas con TEA, el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente el recurso esencial, y bastan pequeñas desviaciones en la conducta del profesor para que se produzcan graves perturbaciones en el aprendizaje del niño autista”.

La metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y otros problemas de comunicación) que se basa fundamentalmente en la Estructura y las Ayudas Visuales, es idónea en el trabajo diario con este alumnado, especialmente en la organización de las Aulas Abiertas y aulas específicas que escolarizan alumnos con TEA.

CAPÍTULO I

METODO TEACCH

1.1 MÉTODO TEACCH

Las siglas TEACCH significan en castellano “Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación”. La Metodología Teacch, fue creada por el Doctor Eric Schopler en los años '70 destinada a personas con TEA (autismo en cualquiera de sus variedades). El objetivo primordial que se marcó Schopler era prevenir la institucionalización innecesaria de aquella época en centros asistenciales, para ello enseñaba a los niños-as con TEA a vivir y trabajar en la escuela, casa y la sociedad de una manera efectiva.

El pilar fundamental es una ENSEÑANZA ESTRUCTURADA, cuando hablamos de enseñanza estructurada hablamos desde todos los prismas, en todos los ámbitos, es decir, adaptar el tiempo, el espacio y el sistema de trabajo. Si nos fijamos en el dibujo de arriba tenemos un resumen gráfico de lo que sería una enseñanza estructurada, los cuales se estructurarían de la siguiente manera:

- el tiempo: organizar tareas cortas.
- el espacio: organizar el aula, estructurar el espacio por zonas o rincones.
- el sistema de trabajo: adaptar material, organizarlo por niveles y áreas de trabajo

Es un Programa Estatal de Carolina del Norte al servicio de las personas con TEA y sus familias. El programa fue fundado por el gobierno federal en 1966. En ese momento el autismo se veía como un trastorno emocional cuya causa principal eran los padres. Términos como el de madre “nevera” se usaba normalmente para describir a este tipo de padres y expresaba que la frialdad, la actitud distante y, a veces, la conducta de rechazo causaba autismo en sus hijos.

Como se menciona anteriormente el programa Teacch no solo busca mejorar las áreas con mayor “problemática” en los niños con TEA sino que además busca

que estos niños al igual que las personas que les rodean se adapten tanto a su entorno social como físico para que puedan desenvolverse de una mejor manera y así tener o lograr un mejor desempeño educativo y de aprendizaje.

En un principio se pensaba que este tipo de trastorno era causado emocional y quien lo originaban eran los padres, pero, con el paso de los años se comprobó que este es un trastorno de origen neurobiológico que afecta al sistema nervioso y el funcionamiento cerebral.

Es un método que, como afirman Mesibov y Howley (2010), tiene una política de “rechazo cero” así pues se caracteriza por ofrecer servicios clínicos a todas las personas con TEA comprendiendo un gran abanico de edades y de contextos para su intervención. Así, proporciona servicios que permiten trabajar con personas de cualquier edad, de cualquier nivel de desarrollo, en cualquier contexto y a lo largo de las diferentes etapas de la vida. García (2008) define el programa TEACCH como: Un programa completo, de base comunitaria, que incluye servicios directos, consultas, investigación y entrenamiento profesional.

Tiene como finalidad proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predecibles y contextos directivos de aprendizaje; pero además pretende la generalización de estos aprendizajes a otros contextos de la vida, ayudando a preparar a las personas con autismo para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela y en la comunidad.

Se basa en la organización del espacio, cambio de actividades mediante agendas, sistemas de estudio y trabajo para facilitar el proceso de aprendizaje y la organización del material para estimular la independencia del alumno. (p.82-90) El TEACCH apuesta por un sistema de comunicación funcional y no por uno verbal. De esta manera, de acuerdo con Gándara y Mesibov (2014), su principal interés se basa en hacer funcionales las habilidades comunicativas de las personas y no se hace tanto hincapié en la forma del lenguaje que tengan las personas con TEA.

Esto quiere decir que, se pretende que éstas habilidades les sean útiles para realizar cualquiera de las actividades de su vida diaria de manera autónoma y para relacionarse con el entorno que les rodea en general. Como explican los autores citados anteriormente, la filosofía de este método se basa en el conocimiento del TEA en profundidad, también se centra en el estudio de cómo afecta a cada persona para, posteriormente, poder llevar a cabo la intervención más adecuada a las necesidades de cada una de ellas.

Es por esto que en la actualidad este es el mejor método para poder desarrollar todas las capacidades y habilidades de los alumnos con TEA en un contexto educativo, abarcando todas sus debilidades o deficiencias y así poder lograr en estos niños un pleno desarrollo en cada etapa de su vida, integrándolo también de este modo a un medio social y laboral.

Con el paso del tiempo se fueron realizando múltiples investigaciones y aportaciones sobre los niños con TEA descartando algunas “ideas” o “creencias” sobre este tipo de trastorno, todo esto con la finalidad de poder crear un método o proceso y así poder detectar y ayudar a este tipo de niños, facilitándole al docente y padre de familia las herramientas necesarias para poder intervenir adecuadamente en estos niños y poder a su vez desarrollar en ellos habilidades y capacidades nuevas.

Con esto este programa bajo se lema “rechazo cero” busca que todos estos niños puedan ser incluidos en cualquier centro educativo con las estrategias y recomendaciones que ellos generaron en base a diferentes pruebas e investigaciones para poder crear un entorno agradable y una estructura de clases adecuada, y así, el niño pueda sentirse cómodo con su contexto educativo.

1.2 ANTECEDENTES DEL METODO TEACHH

En primer lugar, se considera necesario añadir que han sido numerosos cambios los que han ido surgiendo a lo largo de los años en lo que a conceptualización y tratamiento de las personas con TEA se refiere. En torno a los años 60, las teorías explicativas denominaban a este trastorno "esquizofrenia de la infancia" y consideraban que los rasgos de estas personas eran producidos, como afirmaban Bruno Bettelheim y otros psicoanalistas, como consecuencia de sentimientos inconscientes de rechazo presentes en las madres de estos niños a las que se denominaba *madres nevera*.

Así, se consideraba que la mejor forma de rehabilitar a estas personas, era privándoles de estar con sus respectivas familias, lo que se conoce como *parentectomía*. Esto suponía un duro golpe para las familias, que se atribuían sentimientos de culpabilidad en la alteración que presentaban sus hijos. (Gándara y Mesibov, 2014).

Como se menciona anteriormente se creía que los niños con TEA eran producto o causa de cierto rechazo que tenían las madres hacia sus propios hijos y que la mejor forma de rehabilitación era separándolos de sus familias, en mi opinión considero que este tipo de "tratamiento" estaba mal, puesto que al realizar este tipo de actividad pudo surgir algún tipo de trauma en estos niños y sus familias ya que, considerando lo que sabemos actualmente es que el aspecto social en ellos es una de sus debilidades, y al realizar esta actividad llevándolos con personas que no conocen y en las cuales no tenían confianza pudieron agravar el problema en estos niños.

El programa PIBI basado en imágenes, en donde los niños con TGD requieren del material visual debido a su incapacidad para integrar la información las imágenes sirvieron como organizadores y claves para dar sentido a la acción favoreciendo las experiencias cotidianas flexibilidad mental. Este programa se desarrolló en dos meses y medio es necesario constatar que se necesitan

adecuaciones al material visual dependiendo de las necesidades de cada niño con TEA, pero este solo fue un prototipo.

Sin embargo, pocos años después, el psicólogo alemán Eric Schopler llevó a cabo descubrimientos y teorías que nunca antes habían sido expuestos. Así, desafió las teorías anteriores, argumentando la falta de fundamento en ellas y aportando nuevas maneras de intervenir con las personas con TEA que concebían a los padres como núcleo dentro del proceso de intervención.

En la Universidad de Carolina del Norte, Schopler se encargó de llevar a cabo un estudio en el que se pretendía corroborar si se obtenían efectos positivos en los niños con "esquizofrenia infantil", a través de la intervención basada en los principios psicodinámicos. El resultado fue un aumento de los comportamientos inadecuados de las personas con TEA, por lo que se descubrió que lo que estos principios afirmaban no era la mejor forma de intervención.

Como resultado de esta investigación, se comprobó que el autismo "es un trastorno del procesamiento de la información sensorial que afecta los diferentes sentidos: olfato, al gusto, a la vista y a la sensación de dolor" (Gándara y Mesibov, 2014, p.43). Así, la respuesta al mismo era la formación de las personas con TEA a través de la visión, y la formación a los padres en el desarrollo de pautas de intervención.

En el año 1966, Schopler, junto con Robert Reichler dirigió el proyecto de investigación denominado "*Child Research Project*". Obteniendo como resultado que los padres de los niños con TEA no presentan en ningún caso anomalías patológicas, sino que pueden tener un papel primordial en la educación de sus hijos como coterapeutas. Como consecuencia de proyecto descrito, surgió en 1971 un grupo de padres de personas con TEA con el objetivo de luchar por sus derechos.

Por lo tanto, vemos cómo el propio avance en la conceptualización del TEA, la participación de las familias en la lucha por los derechos de estas personas, y la

investigación de las últimas décadas, entre otros, son factores que impulsan la aparición y desarrollo de métodos de intervención como el que aquí nos ocupa.

A partir de las investigaciones realizadas por el psicólogo Schopler dieron pauta para que los niños con TEA pudieran seguir otro tratamiento el cual les permitía seguir al lado de sus padres, ya que como se mencionó anteriormente ellos podían llegar a ser una base primordial para que el método TEACCH lograra un mayor efecto en estos niños y así de esta manera tener un avance significativo en ellos, y a su vez en sus familias y contexto, ya que, este programa abarca diferentes todas las áreas “débiles” de estos niños.

Tras la cantidad de resultados positivos encontrados a través de la intervención a través de este método (materiales motivadores, aumento de la autonomía del niño, apoyo a las familias, etc.), en 1972 el estado de Carolina del Norte decidió implantarlo en todo el estado. (Mesibov y Howley, 2010).

A día de hoy este método está implantado en 45 estados americanos y numerosos países de todo el mundo desarrollan programas de intervención centrados en el mismo. De este modo, se puede apreciar claramente que es una metodología cada vez más influente y utilizada debido a la efectividad de su utilización y a los efectos positivos encontrados tanto en las personas con TEA como en sus respectivas familias.

1.3 PRECURSORES DEL METODO TEACHH

Eric Schopler psicólogo americano nacido en Alemania, profesor en la Universidad de North Carolina, investigador y emprendedor social. Fue fundador del mundialmente reconocido programa TEACCH junto con Robert Reichler en 1972, basándose para ello en los hallazgos de sus primeras investigaciones. El trabajo de Schopler sugería que los niños con autismo aprendían a través de información visual y que ejecutaban mejor cuando la enseñanza era estructurada con secuencias de pasos simples que los niños podían captar más fácilmente.

Típicamente esto llevaba al desarrollo de agendas visuales de comprensión sencilla.

Al lado de estas ideas había otra muy importante: incorporar a los padres en el proceso educativo terapéutico. Para la época, esto era una idea revolucionaria ya que la creencia aún dominante era que lo mejor para estos niños con autismo era ser aislados y apartados de sus familias por un largo tiempo.

El objetivo del programa TEACH era, consecuentemente, proporcionar servicios clínicos tales como diagnóstico, evaluaciones, entrenamiento para padres y grupos de apoyo para padres, juegos sociales y grupos de recreación, asesoramiento individual para clientes de alto funcionamiento y empleo con apoyo.

Eric Schopler fue una de las personas destacadas en la lucha contra la idea de que el autismo era causado por la personalidad de los padres. Defendió que podía ser tratado y que las personas con autismo podían aprender si adaptábamos los métodos de enseñanza. Promovió la participación de los padres como co-terapeutas de sus hijos. Sus métodos se han adoptado a escuelas y clínicas en muchos lugares del mundo. Los que lo conocieron lo recuerdan como un gran amigo, una gran persona y un gran hombre. . Recibió numerosos premios y distinciones, entre ellos, en 1972 el Gold Achievement Award for Child Research Project de la Asociación de Psiquiatría Americana, en 1985 el Premio a la Distinción Profesional por sus Contribuciones al Servicio Público de la Asociación Psicológica Americana y el Premio Gardner por su extraordinaria contribución al bienestar humano y en el 2006 el International Society for Autism Research Lifetime Achievement Award y el American Psychological Foundation Gold Medal Award for Life Achievement in the Application of Psychology.

En el mundo hay miles de estudiantes con la condición autista que se benefician directa o indirectamente del legado de Eric Schoppler, son innumerables las

agendas visuales creadas con sus aportes en instituciones educativas de todo el mundo, en las escuelas de Educación y Psicología son muchos los profesionales que siguen aprendiendo con sus aportes a la Historia de la Comprensión del Autismo.

En mi opinión fue un gran aporte el que este psicólogo realizo puesto que revoluciono todas las ideas que se tenían sobre los niños con TEA y sobre todo en la forma de cómo realizar propiamente su tratamiento, a su vez también realizo un gran cambio en la forma de enseñanza de estos alumnos ya que le proporciono las herramientas y materiales necesarios a los docentes para que estos niños pudieran lograr los aprendizajes esperados en cada etapa de su vida y así de esta manera en conjunto con sus familias poder “incluir” a estos niños a cualquier centro educativo y así por parte del docente realizar los cambios necesarios tanto en la estructura de su aula como de sus planeaciones.

1.2 CLASIFICACIÓN DEL MÉTODO TEACCH

1.2.1 CLASIFICACIÓN DEL METODO TEACCH

En el 1996 surgió la técnica conocida como el Método Miller. Según Miller & Eller-Miller (2012), este método va dirigido a tratar la organización corporal, interacción social, comunicación y problemas de representación en el escenario clínico y escolar. Díaz (2005), indica que el Método Miller promueve el lenguaje de señas, enfatiza en destrezas motoras y en el sistema vestibular (modulación sensorial). El Método Miller utiliza dos estrategias fundamentales para restablecer las progresiones del desarrollo típico. Una de las estrategias envuelve la transformación de los sistemas aberrantes del niño en comportamientos funcionales. La otra estrategia es la introducción sistemática y repetitiva de actividades relevantes de desarrollo que involucren objetos y personas (Miller & Eller-Miller, 2012). Las metas de este método son transformar el comportamiento deficiente en una actividad funcional, expandir y guiar al niño

a tener un intercambio comunicativo en la sociedad e instruir a padres y profesionales a cómo guiar al niño a través de la lectura, escritura y conceptos numéricos (Miller & Eller-Miller, 2012).

Como nos hemos podido dar cuenta existen muchos programas o métodos diseñados para los niños o personas con TEA, y en mi opinión el método más factible y recomendable para trabajar dentro del aula con un alumno que tenga este tipo de trastornos es el método TEACCH, puesto que propone diversidad de estrategias no solo para la planeación de actividades o aprendizajes en base a los temas marcados por nuestro sistema de educación, sino que además te da recomendaciones de como estructurar o ambientar el aula en la que estará el niño, hace uso de agendas visuales diarias para que el alumno sepa que es lo que realizara y que es lo que se espera que el realice o haga, además de que también existe una orientación para los padres de familia y así, poder trabajar en conjunto terapeuta, padres de familia y docentes.

Algo que, si agregaría en base a los demás métodos antes mencionados, es el de instruir a los demás alumnos que no tienen este tipo de trastorno en cómo pueden ayudar a sus compañeros a lograr los aprendizajes esperados como si estos fueran sus “tutores de clase” con las estrategias pertinentes y así de esta manera poder incluirlos con sus pares.

1.2.2 DIVISION DEL METODO TEACCH

La división Teacch integra un sistema de servicios basado en la comunidad, la cual fomenta la consecución de los objetivos del programa con un alto nivel de calidad. Este programa ofrece lo mejor al beneficio de los ciudadanos, incluyendo oportunidades únicas de formación, desarrollo de servicios e investigación.

También permite a las familias un fácil acceso a las últimas novedades en el campo del autismo.

Cuando Schopler comienza con los estudios para comprobar que estos métodos no eran los correctos, él no solo crea un tratamiento para los niños en su ámbito social y comunicativo, sino que además realiza una especie de “guía” para los docentes y sus familiares para desarrollar un máximo potencial en estos niños. Como ya se ha mencionado anteriormente este método fue el sucesor de varios programas y tratamientos que fueron diseñados anteriormente para tratar a este tipo de niños a base de las “creencias” que se tenían de ellos, por lo cual todo lo que se implementaba en ellos o la forma de tratarlo era errónea, puesto que no se tenían los conocimientos necesarios para esto, además de que se podía provocar en ellos otro tipo de trauma al separarlos de sus padres para comenzar con su tratamiento.

➤ Análisis de la Conducta Aplicada (por sus siglas en inglés, ABA)

Según Sherrill (2004), la primera técnica de enseñanza utilizada para trabajar con la población con autismo estuvo fundamentada en el modelo constructivista, que luego se convirtió en lo que hoy se conoce como Análisis de la Conducta Aplicada (ABA). En esta terapia los principios de aprendizaje son identificados y luego aplicados con el propósito de cambiar y mejorar un comportamiento (Scheibman & Winter, 2003). El procedimiento general de ABA incluye (a) especificar el comportamiento deseado incluyendo el tiempo de espera entre el estímulo y la respuesta; (b) establecer la respuesta deseada estableciendo el número de veces que el comportamiento normalmente ocurre; (c) aplicar la intervención; (d) seleccionar y aplicar las consecuencias apropiadas (refuerzos y castigos); y (e) continuar enumerando las veces que el comportamiento ocurre para ver si la intervención fue efectiva (Sherrill, 2004). En resumen, el ABA es un modelo efectivo para el tratamiento de conductas deseadas y no deseadas en niños con autismo.

➤ Entrenamiento de Ensayos Discretos (por sus siglas en inglés, DTT)

Uno de los métodos de enseñanza dentro del ABA es popularmente llamado el Entrenamiento de Ensayos Discreto (Ghezzi, 2007). La “Prueba Discreta” en

DTT se refiere a la unidad de enseñanza básica presentada en instrucción uno a uno (Choutka, Doloughty & Zirkel, 2004). El DTT es un formato altamente estructurado en el cual el aprendizaje está dividido en cinco pasos; (a) la señal o estímulo: El maestro brinda una corta y clara instrucción como “Haz esto” o “Qué es eso?”; (b) la guía: Inmediatamente después de la señal, el maestro asiste al niño a responder correctamente a la señal; (c) la respuesta: Se le brinda al estudiante un periodo aproximado de 1 a 5 segundos para contestar correctamente a la señal; (d) la consecuencia: Sí el estudiante contestó correctamente, el maestro responde con un estímulo positivo como un abrazo, felicitación o cualquier actividad que el niño disfrute. Sí el niño contesta de forma incorrecta, el maestro dice “no”, mira hacia otro lado, retira los materiales o simplemente modela o guía al niño a ejecutar la respuesta correcta; (d) intervalo entre prueba: Después de brindar la consecuencia, el maestro hace una pausa (1 a 5 segundos) antes de presentar la señal para la próxima prueba (Ferraioli, Hughes & Smith, 2005).

Algunos de los métodos o programas para los niños con TEA que se utilizaron antes que el método Teacch fueron los siguientes:

- Entrenamiento de Imitación de Destrezas Recíprocas (por sus siglas en inglés, RIT)

El Entrenamiento de Imitación de Destrezas Recíprocas (Reciprocal Imitation Skills) es una intervención de imitación naturalista, que fue desarrollada para enseñar a niños con autismo a imitar durante el juego (Ingersoll, 2010). Por otro lado, Ingersoll & Schreibman (2006) lo describen como una intervención de comportamiento naturalista en la que el incremento en la imitación resultó en cambios colaterales del lenguaje, forma de jugar y comportamientos de atención conjunta en los niños. La meta del RIT es enseñar destrezas de imitación sin las continuas interacciones de un adulto (Ingersoll, 2008).

- Entrenamiento en Destrezas Centrales (por sus siglas en inglés, PRT)

El Entrenamiento en Destrezas Centrales (Pivotal Response Training) para Autismo es una de las estrategias de intervención actuales más utilizadas y es resultado de investigaciones relacionadas a individuos con autismo (Koegel & Koegel, 2006). Según Kuhn, Bodkin, Devlin & Doggett (2008), el PRT se caracteriza porque se instruye a los compañeros de clases o pares en el uso de estrategias de modelos ejemplares, juegos de roles y retroalimentación. Este modelo va más dirigido a la inclusión e interacción de niños con autismo con sus pares de educación regular. El niño con autismo desarrolla cuatro comportamientos fundamentales a través del PRT que han sido científicamente documentados, estos son: (a) el desarrollo de respuestas a las distintas claves (cues); (b) la motivación; (c) el auto-control y, (d) la autonomía. Las estrategias de este modelo aumentan la interacción comunicativa entre los niños con autismo, a la vez que minimiza la necesidad de un tutor adulto y de utilizar avisos o claves (Kuhn et al., 2008).

➤ Intervención de Video Modelaje (por sus siglas en inglés, VM)

Intervenciones de tipo visual como las de Video Modelaje han demostrado ser efectivas con estudiantes con el Desorden del Espectro Autista (Ganz, Earles-Vollrath & Cook, 2011). Según Banda, Copple, Koul, Sancibrian & Bogenschutz (2010), el método de Video Modelaje (VM) ofrece distintas ventajas. Primero, el VM capitaliza en la modalidad visual que ha sido considerada como una fortaleza para niños con autismo. Por otro lado, la cámara puede enfocar en áreas selectas o comportamientos para remover estímulos extraños. Finalmente, las intervenciones de VM están basadas en la premisa del aprendizaje observacional que ha resultado ser una estrategia efectiva para personas con discapacidades para aumentar o mejorar ciertas destrezas. Dependiendo de la destreza identificada para trabajar, el participante podrá ver un video de un escenario específico o de un par de manos completando una tarea (Serra & Lerman, 2010).

1.2.3 DESARROLLO DEL METODO TEACCH

Como ya se explicó anteriormente este método TEACCH abarca diversas áreas en niños con TEA y cada una cuenta con su procedimiento para que de esta manera el terapeuta, docente y padres de familia realicen este tratamiento bajo la misma línea el cual consta de lo siguiente:

Gándara y Mesibov (2014) aportan una serie de principios que guían la filosofía de este método que nos ocupa y ayudan a entender la metodología del mismo. Estos principios son descritos a continuación, siendo ejes centrales para comprender el desarrollo del método TEACCH.

El concepto que en el método TEACCH se conoce como *cultura del autismo* se refiere a la manera en que el TEA afecta en la vida de las personas. Como, explican los profesionales de la *Fundación Autismo Diario*, el TEA afecta a las personas en todas las facetas de su vida haciéndolos diferentes a la hora de comunicarse con el mundo de las personas con desarrollo neurotípico, de este modo puede compararse el autismo con la cultura. Así pues, personas de diferentes culturas pueden tener problemas de comunicación. Por ello, un profesional que trabaje con las personas que tienen TEA deberá ser un intérprete intercultural, que, interpretando las dos culturas sea capaz de traducir las expectativas del mundo de los neurotípicos a las personas con TEA.

Así pues, es muy importante que estas personas conozcan este trastorno ya que ello favorecerá la intervención y su desarrollo.

➤ Coparticipación entre padres y expertos

Este punto es uno de los fundamentales dentro de la metodología TEACCH, ya que en este programa los padres son el núcleo principal de la intervención. Esto es debido a que ellos son la mejor fuente de información, son quienes pasan la mayor parte del tiempo con sus hijos y quienes mejor les conocen y entienden. Además, son principalmente quienes quieren lo mejor para ellos.

Como se puede observar, se ha producido un gran cambio en lo que a participación de los padres en la intervención de los niños con TEA se refiere ya

que, como se ha comentado anteriormente, en torno a los años 60, a las madres de los niños con TEA se les consideraba la causa de la patología que tenían sus hijos argumentando su falta de apego emocional y afectivo. Sin embargo, actualmente, estas teorías han desaparecido y se les considera a los padres como uno de los pilares fundamentales, contemplándolos como coterapeutas en el proceso de intervención.

➤ Optimización de la adaptación al ambiente

El programa TEACCH apoya a la persona con TEA para que logre un alto nivel de independencia a lo largo de su vida y una adaptación a los diferentes entornos en los que se desenvuelve. Es decir, se trata de hacerles comprender los distintos ambientes y de enseñarles a desenvolverse en ellos para que puedan realizar las actividades de forma normalizada como el resto de personas.

➤ Valoración educativa específica

Según la filosofía del TEACCH, la evaluación educativa debe ser individualizada ya que debe adaptarse a las características y necesidades concretas de cada una de las personas con TEA. Precisamente, una de las funciones del método TEACCH es el diagnóstico y la elaboración de un perfil propio para cada una de las personas en función de sus fortalezas y debilidades.

➤ Enseñanza estructurada

Este modo de enseñanza es un sistema de organización del aula y de orientación de los procesos de enseñanza al TEA.

Como nos podemos percatar este método es muy completo desde que se realiza un diagnóstico y un perfil para cada niño, posterior a este también se incluyen a los padres de familia como co-terapeutas puesto que es con ellos con quien este tipo de niños pasa la mayor parte del tiempo y al docente le da a conocer desde cómo debe estructurar planeaciones hasta su aula de clase para crear un ambiente propicio.

1.2.3 Componentes

Como afirman Mesibov y Gándara (2014), a la hora de efectuar la intervención, "se mantendrá el ambiente comprensible, predecible y accesible a los alumnos, la estructuración del entorno ayudará a que el alumno comprenda el poder de comunicarse" y los componentes que están enfatizados en este método son:

➤ Organización Física: Adecuaciones físicas del aula

El concepto de organización física hace referencia al modo de colocar el mobiliario del aula, sus materiales y todo el ambiente en general con el propósito de dotar de significado y contextualización al entorno. Consiste en estructurar el aula en áreas de trabajo, colocar el mobiliario en función de las diferentes actividades, establecer límites físicos y visuales claros y proporcionar información clara sobre cada uno de los espacios detallando su función y su nombre. Como afirman Mesibov y Howley (2010), contribuirá a reducir la estimulación visual y auditiva que puede distraer la atención y ser molesta para los alumnos con TEA. También ayudará a que los niños sientan que el mundo está en orden y es fácilmente controlable por ellos mismos. De esta manera el aula será un entorno, claro, atractivo y accesible para el alumnado.

Lo primero que debe hacerse a la hora de planificar la organización física del aula es establecer unos límites claros visuales y espaciales. Según Schopler, Mesibov y Hearsey (1995) estos límites permitirán al educador poder determinar cada una de las áreas de enseñanza: trabajo en grupo, almuerzo, juego, baño, trabajo independiente, relajación, transición, lenguaje, etc., en función de las necesidades de los alumnos.

En primer lugar, se estructurará el aula de tal manera que quede dividida en áreas de trabajo destinadas cada una de ellas para una actividad en concreto. Estas áreas deben estar claramente diferenciadas y limitadas con barreras físicas y visuales, también, tanto cada área como los materiales propios de cada una deben estar marcados a través de indicadores visuales de manera que puedan ser identificados claramente. De este modo, los marcadores visuales se

establecerán en función del grado de comprensión del alumno y contribuirán a que éste sepa cuál es cada área y qué se va a hacer en cada una. Muchas de las aulas de Educación Infantil ya se encuentran divididas por áreas o rincones por lo que únicamente hará falta el establecimiento de marcadores visuales en cada una de ellas.

Las áreas en los que se divide el aula pueden ser diversas:

- Área de transición: es muy importante ya que en ella se encuentra situado el horario escolar dónde están explicitadas cada una de las actividades que el niño va a realizar a lo largo del día en el centro educativo. Este horario, como se verá posteriormente, puede venir representado por objetos, imágenes o palabras en función de la capacidad de abstracción de los niños. También, es recomendable situar en esta área una cajita para meter en ella los pictogramas de las actividades una vez finalizadas. Es aconsejable que el educador incluya un objeto que motive al niño para acudir a esta área, de esta manera cuando le dé el objeto, el niño sabrá que tiene que acudir aquí. El alumno con TEA acudirá a esta área a la hora de cambiar de actividad, cogerá la imagen correspondiente a la actividad posterior y dejará en la cajita de actividades acabadas la ficha de la actividad realizada anterior.

- Área de trabajo: Es esencial establecer un sitio fijo con la foto del niño con TEA en las mesitas de trabajo. De esta manera, cuando le corresponda trabajar en la mesa, el niño con TEA sabrá perfectamente cuál es su sitio y colocará en él la imagen que ha cogido del aula de transición que representa la actividad a realizar. También, se puede situar un aula de trabajo individual diferenciada de las mesitas dónde se encuentran los demás niños con límites físicos y visuales establecidos, dependiendo de las necesidades detectadas en el alumno.

- Área de asamblea: Lugar en el que se desarrollan las rutinas diarias. El maestro, durante la asamblea debe utilizar gran cantidad de estímulos visuales para que el niño comprenda de la mejor manera posible los contenidos trabajados en la misma.

También se utilizarán fotos que representen a cada uno de los niños y a la profesora para controlar la asistencia, para saber a quién le corresponde poner la fecha, el tiempo que hace, etc. Como afirman Mesibov y Howley (2010), los alumnos comprenderán mejor cuando se sitúen cerca del profesor o mirando hacia él.

- **AGENDAS VISUALES DEL METODO TEACCH, DOSIFICACION DE TIEMPOS:**

Como explican Schopler, Mesibov y Hearsey (1995) los horarios son unos componentes vitales en el método TEACCH debido a que sirven para que los alumnos conozcan las actividades que se realizarán y también el orden secuencial en el que se llevarán a cabo. Así, sirven de ayuda a los alumnos a la hora de anticipar las actividades.

Por lo tanto, el horario transmite de manera visual al alumno “qué es lo que va a pasar y en qué orden” (Gándara y Mesibov, 2014, p.50).

Los tipos más comunes de horario se establecen mediante objetos, imágenes, palabras... en función del nivel de comprensión de los alumnos. Estas diferencias de horarios, también son aportadas por Gándara y Mesibov (2014), que afirman que existen diversas características de las personas a tener en cuenta a la hora de adaptar los horarios (qué, por tanto, serán individualizados). Por un lado, dependiendo de la abstracción cognitiva de los alumnos, se deberá comenzar la aplicación del horario mediante objetos, posteriormente, se utilizarán fotografías o imágenes y finalmente, las palabras. Por otro lado, en función de la capacidad de los alumnos seguir una secuencia de actividades, el horario estará compuesto por mayor o menor cantidad de elementos.

Como explican Mesibov y Howley (2010), es muy importante que exista un método rutinario para utilizar el horario de manera que el alumno sea partícipe del mismo. A través de este instrumento los alumnos pueden desarrollar estrategias necesarias para la función de la vida adulta, como el seguimiento de instrucciones y el trabajo de manera ordenada (Schopler, Mesibov, Hearsey, 1995).

También, este componente del TEACCH es útil para los problemas de memoria y organización y uso del tiempo. Por último, como describe Gándara (2007), pueden contribuir a la hora de evitar conductas inadecuadas por parte de los alumnos, ya que estos controlan lo que está ocurriendo en el entorno. De esta manera, el objetivo del uso de este tipo de horarios consiste en hacer la comunicación de las personas con TEA funcional y en su utilización para ir de una actividad a otra de forma autónoma.

➤ Sistemas de trabajo

Consisten en una serie de pasos para seguir durante la realización de las actividades y aparecen representados mediante una secuencia de imágenes, también en ellos aparecen representados los materiales necesarios en cada actividad. Deben ser adaptados en función de las capacidades y necesidades del alumno que vaya a utilizarlo para que todos puedan entenderlos. El objetivo que se pretende utilizar a través de este componente es que el alumno aprenda a manejarlo para lograr un mayor grado de independencia en el desarrollo de actividades. (Gándara y Mesibov, 2014).

De este modo, al construir un sistema de trabajo se les debe explicitar a los alumnos con TEA: la cantidad de trabajo que necesita hacer, qué tipo de trabajo, cuándo finalizará y qué ocurrirá después (Mesibov, Shea y Schopler, 2005). Estos sistemas se diferencian de los horarios debido a que éstos últimos te indican el conjunto de actividades que se van a llevar a cabo durante un periodo

de tiempo y los sistemas de trabajo indican que tareas deben llevarse a cabo en una actividad en concreto.

El procedimiento de uso de los sistemas de trabajo consiste en primer lugar en colocar el trabajo a la izquierda o en una caja, posteriormente se le muestra al alumno con TEA una secuencia de imágenes de izquierda a derecha de forma que el trabajo estará finalizado una vez que todo lo que se encontraba en la izquierda se ha trasladado a la derecha a la caja de "terminado" (Mesibov y Howley, 2010).

➤ **ESTRUCTURA E INFORMACIONES VISUALES PARA EL TRABAJO DENTRO DEL AULA**

La información visual sirve de gran utilidad a la hora de mejorar la comprensión y de apoyar a los alumnos con TEA en la realización de sus actividades. Los autores Mesibov y Howley (2010), manifiestan que "son tres las claves de la información visual: claridad, organización e instrucciones visuales" (p.135).

En primer lugar, la claridad visual, sirve para atraer la información del alumno y para explicar a las personas con TEA los aspectos centrales de las tareas. Como afirma Gándara (2007), las formas más comunes de discriminar la información visual son la codificación mediante colores, el etiquetado, el realce y la limitación de la cantidad de materiales expuestos.

En segundo lugar, la organización visual se refiere a la manera de utilizar el espacio para organizar las actividades. Si la organización se realiza de modo correcto, favorecerá que las personas con TEA tengan sensación de orden. Así, "limitar los materiales y dividir y establecer las tareas son formas efectivas de gestionar la organización visual" (Mesibov y Howley, 2014, p.135).

En tercer lugar, las instrucciones visuales son sugerencias escritas o representadas de manera gráfica que proporcionan a los alumnos información sobre cómo realizar una actividad o cómo reunir las distintas partes de la misma.

Por lo tanto, los elementos de información visual sirven de ayuda para añadir significado las actividades y facilitar la comprensión de los alumnos en la consecución de las mismas. Algunos ejemplos de ello son:

- Proporcionar ejemplos, dibujos y/o demostraciones visuales de la tarea que se pretende realizar.

- Proporcionar pasos en la forma visual y secuencial para trabajos complejos (fotos, dibujos, pictogramas o palabra escrita).

- Separar los materiales en cajas o carpetas, eliminar o enseñar la habilidad de organizar o acentuar la información relevante y útil (etiquetas, códigos de colores, subrayar con rotulador fosforescente, etc.) (Arredondo, 2010, p. 1026).

En mi opinión este método es de suma importancia tanto para los centros de educación ordinarios como para los docentes normalistas o pedagogos ya que les esta proporcionando las herramientas y estructura necesarias tanto del método de aprendizaje como de la estructura del aula, acomodamiento de los materiales que se ocuparan, las herramientas visuales que deben ocuparse con los niños con TEA, asimismo habla del trabajo en conjunto con los padres de familia para poder lograr una mayor cobertura en las áreas de oportunidad de estos niños.

Sin lugar a dudas con las adecuaciones pertinentes por parte de los docentes en su forma de trabajar con este tipo de alumnos se podrá lograr una inclusión en cualquier centro educativo siempre y cuando se lleve a cabo de manera adecuada este método.

1.3 EL METODO TEACCH COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

1.3.1 EL METODO TEACCH COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Como sabemos el docente o pedagogo frente a grupo es un planificador de múltiples actividades para poder lograr en sus alumnos todos los aprendizajes esperados de acuerdo a su edad y nivel educativo, por lo tanto, es de suma importancia que este conozca las fortalezas y debilidades de cada uno de sus

alumnos para que dentro de sus planeaciones él pueda desarrollar diversas estrategias de aprendizaje y así lograr un desarrollo óptimo en ellos.

Las estrategias de aprendizaje son planes cognitivos orientados a un desempeño exitoso. Poggioli (1997) menciona el inicio del estudio sobre estrategias de aprendizaje con la determinación de ocho métodos específicos:

1. Utilización de técnicas de estudio
2. Utilización de semejanzas y diferencias físicas de las palabras
3. Selección de una parte de las palabras o la lectura
4. Formar imágenes mentales
5. Elaborar información de manera significativa relacionando el material de aprendizaje con experiencias previas.
6. Encontrar semejanzas y diferencias
7. Construcción de frases y oraciones
8. Categorizar.

Asimismo, Schunk (1997) considera que el uso de estrategias es una parte integral de las actividades de aprendizaje y consisten en técnicas para crear y mantener un clima de aprendizaje positivo y a la vez constituyen “formas de superar la ansiedad ante lo exámenes, de mejorar la autosuficiencia, de precisar el valor del aprendizaje...”(p.363) Las estrategias de la enseñanza según Karakoc, S. Sinsek, N (ob. cit), son las maneras que se siguen para alcanzar objetivos del aprendizaje; algunas de las estrategias contemporáneas se clasifican comúnmente como estrategias centradas en el estudiante y estrategias centradas en el profesor. Estos autores plantean que las estrategias de la enseñanza se han clasificado en cinco grupos como: la enseñanza del descubrimiento, la enseñanza expositiva, aprendizaje cooperativo, el modelo de actividades de aprendizaje, y modelo de la instrucción directa. Algunas estrategias como las de apoyo, permiten según Díaz Barriga y Hernández

(ob.cit), “mantener un estado mental propicio para el aprendizaje”, estas incluyen el fortalecimiento de los elementos motivacionales y la concentración. (p.117)

En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (1997) en su obra “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”, consideran que existen muchas y variadas definiciones que se han propuesto para conceptualizar las estrategias de aprendizaje. No obstante, en términos generales una gran parte de ellas coinciden en que son procedimientos, pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, persiguen un propósito, son más que “hábitos de estudio”, pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas) y son instrumentos socioculturales aprendidos con otras personas (p.114). Díaz Barriga y Hernández afirma que una estrategia de aprendizaje es “un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (cit: p.70).

1.3.2 TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En la actualidad existen una gran cantidad de estrategias de aprendizaje que pueden llevarse a cabo, pero estas deben ser evaluadas por cada docente dependiendo de estilo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, ya que, dependiendo de esto el docente podrá facilitarles a sus alumnos el aprendizaje que él quiere transmitir o enseñarles.

Como han señalado de manera acertada Coll y Bolea (1990), cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad. Esto quiere decir que, en cualquier situación didáctica, uno o varios agentes educativos (profesores, textos, etc.) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta dirección y con uno o más propósitos determinados. Un currículo o cualquier práctica educativa sin un cierto planteamiento explícito (o implícito, como en algunas prácticas educativas no escolarizadas) de sus objetivos o

propósitos, quizá derivaría en cualquier otro tipo de interacción entre personas (charla, actividad más o menos socializadora etc.) que no busque dejar un aprendizaje intencional en los que las reciben.

Las diversas estrategias que existen y que pueden ser utilizadas para todos los alumnos son las siguientes:

➤ **Ilustraciones**

Las ilustraciones (fotografías, esquemas, medios gráficos, etc.) constituyen una estrategia de enseñanza profusamente empleada. Estos recursos por sí mismos son interesantes, por lo que pueden llamar la atención o distraer. Su establecimiento ha sido siempre muy importante (en términos de lo que aportan al aprendizaje del alumno y lo frecuente de su empleo) en áreas como las ciencias naturales y tecnología, y se les ha considerado más bien opcionales en áreas como humanidades, literatura y ciencias sociales. Las ilustraciones son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea, y también para ilustrar procedimientos o instrucciones procedimentales (Hartley, 1985). Las funciones de las ilustraciones en un texto de enseñanza son (Duchastel y Walter, 1979; Hartley, 1985; Newton, 1984):

- Dirigir y mantener la atención de los alumnos.
- Permitir la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma puramente verbal.
- Favorecer la retención de la información: se ha demostrado que los humanos recordamos con más facilidad imágenes que ideas verbales o impresas.
- Permitir integrar, en un todo, información que de otra forma quedaría fragmentada.
- Permitir clarificar y organizar la información.

- Promover y mejorar el interés y la motivación.

- **Arreglo de datos**

Cuando representamos valores numéricos, no siempre se grafican funciones matemáticas en un sentido estricto. Existen otro tipo de datos numéricos, como las series estadísticas propias del campo de las ciencias sociales. En este caso, se busca ofrecer comparaciones visuales y tener un fácil acceso a un conjunto de datos o cantidades en forma tabular, diagramática o cartográfica.

- **Resúmenes**

Una práctica muy difundida en todos los niveles educativos es el empleo de resúmenes del material que se habrá de aprender. No debemos olvidar que, como estrategia de enseñanza, el resumen será elaborado por el profesor o el diseñador de textos, para luego proporcionárselo al estudiante. A continuación, revisaremos los lineamientos para el diseño e inclusión de resúmenes en cualquiera de las dos situaciones. Un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información (dicho en términos de Kintsch y van Dijk, es la macroestructura de un discurso oral o escrito).

Para elaborar un resumen se hace una selección y condensación de los contenidos clave del material de estudio, donde debe omitirse la información trivial y de importancia secundaria. Por ello, se ha dicho que un resumen es como una “vista panorámica” del contenido, ya que brinda una visión de la estructura general del texto.

- **Organizadores previos**

Un organizador previo es un material introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva que los alumnos deben aprender. Su función principal consiste en proponer un contexto ideacional que permita tender un puente

entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para aprender significativamente los nuevos contenidos curriculares (Ausubel, 1976; García Madruga, 1990; Hartley y Davies, 1976). De acuerdo con Mayer (1982), el contexto ideacional creado por la introducción (cuando no existan) o la movilización (cuando existan) de conceptos inclusores relevantes, debe estar acompañado con su utilización activa por parte del alumno, para lograr una adecuada asimilación de la nueva información con la ya existente. Los organizadores previos deben introducirse en la situación de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva que se habrá de aprender, por ello se considera una estrategia típicamente preinstruccional.

Hay dos tipos de organizadores previos: los expositivos y los comparativos. Los primeros, se recomiendan cuando la información nueva sea desconocida para los aprendices; los segundos pueden usarse cuando se esté seguro de que los alumnos conocen una serie de ideas parecidas a las que se habrán de aprender.

Los organizadores comparativos se confeccionan utilizando las ideas o conceptos de similar complejidad o del mismo nivel de generalidad que conocen los aprendices, estableciendo comparaciones o contrastaciones con la información nueva.

- **Preguntas intercaladas**

Las preguntas intercaladas son aquellas que se le plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje. Se les denomina también preguntas adjuntas o insertadas (Rickards y Dener, 1978; Rickards, 1980). Son preguntas que como su nombre lo indica, se van insertando en partes importantes del texto cada determinado número de secciones o párrafos.

- **Analogías**

El empleo de analogías es muy popular y frecuente: cada nueva experiencia tendemos a relacionarla a un conjunto de experiencias análogas que nos

ayudan a comprenderla. Una analogía es una proposición que indica que una cosa o evento es semejante a otro (Curtis y Reigeluth, 1984). Una analogía se manifiesta cuando:

- Dos o más cosas son similares en algún aspecto, suponiendo que entre ellos hay otros factores comunes.
- Cuando una persona extrae una conclusión acerca de un factor desconocido sobre la base de su parecido con algo que le es familiar.

- **Mapas conceptuales y redes semánticas**

De manera general, puede decirse que los mapas conceptuales y las redes semánticas son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual. Por medio de estas técnicas podemos representar temáticas de una disciplina científica, programas curriculares, explorar el conocimiento almacenado en la memoria de un profesor o de un aprendiz, y hasta realizar procesos de negociación de significados en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Un mapa conceptual es una jerarquía de diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual, estructurada por varias proposiciones conceptuales (Novak y Gowin, 1988). Está formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace.

Las redes semánticas también son representaciones entre conceptos, pero a diferencia de los mapas no son organizadas necesariamente por niveles jerárquicos. Otra diferencia, quizá más distintiva con respecto a los mapas conceptuales, consiste en el grado de laxitud para rotular las líneas que relacionan los conceptos. En el caso de los mapas conceptuales, no existe un grupo fijo de palabras de enlace para vincular los conceptos entre sí, mientras que para el caso de las redes sí los hay (véase Dansereau. 1985; Posner, 1979).

Como podemos observar existen innumerables tipos de estrategias para los diversos estilos de aprendizaje que se pueden presentar dentro del aula de clases y así poder abarcarlos todos, logrando el aprendizaje esperado en todo el grupo.

Como podemos observar y por la funcionalidad y objetivos que el método Teacch nos marca nos sirve como accesibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano del aula ya que, se da apoyo visual, se anticipan las tareas y actividades y se crea una rutina y autonomía en el trabajo, esto en mi opinión, no solo es útil para niños con TEA sino que también puede ser de gran utilidad para todos los niños y niñas que se encuentren dentro del salón de clases incluyendo a los alumnos que no tengan ninguna necesidad educativa especial, y con esto, podremos también estipular o marcar tiempos para la terminación de alguna actividad o tarea asignada dentro del aula.

Además, con este método se pretende mantener la organización del aula y los alumnos durante clases y así a través de una enseñanza estructurada, además de que los apoyos visuales son de suma importancia que estos alumnos comprendan que es lo que realizarán o trabajaran cada día en la escuela, como, por ejemplo: diagramas, ilustraciones y redes semánticas que son estrategias de aprendizaje visuales.

1.3.3 EL PAPEL DEL PEDAGOGO PARA GENERAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Tomando en consideración que los tiempos presentes y futuros reclaman de un estudiante capaz de poner en práctica estrategias adecuadas para aprender que sean el resultado de decisiones conscientes, intencionales y contextualizadas de cómo proceder para lograr determinado objetivo de aprendizaje, se aborda en este trabajo el tema del importante papel de profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje mediante sus estrategias de enseñanza, para analizar

cómo a través del propio desarrollo de su asignatura y mediante el empleo de diversos métodos puede alcanzar este fin.

El estudio de los trabajos acerca del tema de las estrategias de aprendizaje permite comprender que este es un asunto de enorme importancia en la actualidad educacional y que son diversas las acepciones que se le atribuyen a este concepto, tanto en sentido estrecho como amplio. En esta línea el razonamiento Monereo y Pérez Cabani (1996) plantean:

“Así, las estrategias de aprendizaje se han conceptualizado como un conjunto de operaciones mentales y procedimientos de codificación, adquisición, retención y evocación (Rigney, 1978; Weinstein y Mayer, 1986), como planes generales para lograr objetivos instruccionales (Snowman, 1986), como procesos generales de control cognitivo (Poggioli, 1989), como una combinación de habilidades cognitivas que se activan frente a situaciones percibidas como demandas de aprendizaje (Schmeck, 1989), como procesos de mediación cognitiva (Monereo, 1990) o como sistema de autorregulación cognitiva (Zimmerman, 1990). (p.66)”.

Si tomamos en cuenta que en esas definiciones se habla de procedimientos, objetivos a lograr, situaciones percibidas, mediación cognitiva y autorregulación cognitiva, como elementos esenciales de la actuación estratégica, entonces nos parece adecuado usar la conceptualización propuesta por Monereo y Pérez Cabani (1996) que se define así: “procesos de tomas de decisiones, conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige y activa, de manera coordinada, aquellos conocimientos declarativos y procedimentales que necesita para cumplimentar una determinada demanda, en función de las condiciones de la situación en que se produce dicha demanda”.(p.66).

El accionar del profesor -su estrategia de enseñanza- puede servir de modelo a los estudiantes para su actuación estratégica. No obstante, no podemos desconocer que el estudiante en este nivel ya ha ido adquiriendo recursos estratégicos y que se enfrenta a las nuevas situaciones de aprendizaje a partir de ese referente o grado de competencia cognitiva alcanzado, lo cual puede

entorpecer o facilitar la adquisición de nuevas estrategias implícitas o explícitas en la actividad del profesor. En este sentido, en estudios realizados por Monereo y Pérez Cabaní (1996) se constató que “determinadas estrategias de enseñanza favorecen o dificultan la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje” (p.78). El profesor por su preparación y experiencia está llamado a mediar en el proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno guiando y facilitando el aprendizaje. Para ello el profesor debe desde la propia planificación curricular concebir no solo los conocimientos sino también otros elementos didácticos entre los que se debe encontrar las habilidades y los hábitos -que se refiere a los distintos modos de asimilación de la actividad- y que constituyen recursos estratégicos importantes por sí mismos o como elementos dentro de un sistema estratégico o estrategia mayor. La selección consciente por el profesor de un conjunto de acciones encaminadas a alcanzar determinado objetivo se convierte de hecho en un modelo para el estudiante que puede reflexionar sobre su forma personal de aprender y tomar decisiones al respecto. El profesor si quiere enseñar a aprender, enseñar estrategias de aprendizaje a sus alumnos, está llamado en resumen a:

Enseñarles a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándolos a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan, con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción. (Análisis metacognitivo).

Implícitamente supone que, como docentes, reflexionemos sobre nuestra propia manera de planificar, presentar y evaluar los distintos contenidos de la materia que enseñamos.

Enseñarles a conocerse mejor como “aprendices”, a identificar el formato y origen de sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, con el triple objetivo de, por un lado, tratar de anticipar y compensar sus lagunas y carencias durante el aprendizaje, en segundo lugar, conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y el rendimiento obtenido y, por último, favorecer la adaptación de las actividades y ejercicios presentados a sus propias características; en definitiva ayudarles a construir su propia identidad cognitiva.

Con respecto a nuestro rol de profesores, reconstruir conscientemente nuestros significados como “enseñantes”, con respecto a qué es lo que debe o no enseñarse y cómo debe hacerse para que el alumno aprenda de forma consistente; supone en último término un reconocimiento a nuestras habilidades y carencias como profesores (estilo de enseñanza) que nos sitúe en la tesitura de emprender cambios que mejoren nuestra actuación profesional.

Enseñarles a dialogar internamente, activando sus conocimientos previos sobre el material a tratar, y relacionándolos de manera sustancial con cada nueva información.

Asimismo, mostrar, en ocasiones, nuestros propios diálogos internos con el fin de ilustrar y modelar la forma cómo los contenidos específicos de nuestra materia afectan al razonamiento.

Enseñarles a ser intencionales y propositivos cuando aprendan y a entrar en las intenciones de los demás, en especial de sus profesores, para ajustarse mejor a sus intenciones y demandas.

Consecuentemente como profesores deberíamos facilitarles la tarea, explicitando nuestras intenciones educativas, lo que conlleva un proceso preliminar de autorreflexión con el fin de clarificarlas.

Enseñarles que no deben estudiar para aprobar sino para aprender, que únicamente se aprende con profundidad cuando lo aprendido es fruto de un esfuerzo de comprensión y, sobre todo, mostrarles que aprender así es a la larga más rentable porque es más duradero y funcional.

En calidad de profesores podríamos, recordando la máxima de Séneca “los hombres aprenden mientras enseñan”, aprender a enseñar mejor esforzándonos en comprender los motivos que nos impulsan a tomar determinadas decisiones mientras realizamos una sesión de clase.

Estas consideraciones nos llevan a ratificar que el verdadero aprendizaje es aquel que se adquiere de forma activa y consciente, mediante un sistema de acciones mentales y prácticas emprendidas por el estudiante y que tienen como precedente la orientación y guía del profesor. La ayuda que el profesor brinda al estudiante variará cuantitativa y cualitativamente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, como plantea Pérez Cabaní (1995).

“La ayuda requerida en cada momento del proceso será variable en forma y cantidad. A veces, el ajuste de la ayuda pedagógica se conseguirá proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras ocasiones, ofreciendo modelos de acción a imitar, en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para abordar los trabajos, o en otros casos, permitiéndole que escoja y desarrolle de forma totalmente autónoma la actividad de aprendizaje”.(p.2)

Todo esto nos lleva a considerar que el profesor podrá contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje en sus alumnos cuando él sea un ejemplo de cómo se aprenden y se enseñan estratégicamente los contenidos objeto de estudio.

1.3.4 AUTISMO

En la actualidad muchos docentes se enfrentan a la situación de trabajar con niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo siendo este un reto para ellos, ya que son ellos quienes deben llevar una enseñanza de calidad a cada uno de sus alumnos, sin importar la diversidad de su grupo como, por ejemplo; gustos, estilos de aprendizaje, capacidades intereses motivaciones etc. Estas diferencias pueden ser más notables en niños con asperger que actualmente es sustituido por el Trastorno de Espectro Autista (TEA) según el DSM V, por lo tanto, el término “asperger” es englobado dentro del TEA.

Por trastorno de Espectro Autista se entiende “Trastorno del desarrollo que afecta principalmente a tres dimensiones: la interacción social, la comunicación y la flexibilidad de intereses y conductas” (González, 2015 p.4).

Anteriormente se consideraba al Trastorno de Asperger como un trastorno generalizado del desarrollo de carácter severo y crónico, causando una limitación en sus capacidades de relación social que iban de la mano con el autismo, aunque con muchas variables en el desarrollo emocional, conductual del niño, Vázquez, M.A. (2015 p. 11.

Es por esto que en la hoy en día, y a través de múltiples investigaciones se ha determinado que el TEA junto con otros trastornos se les ha denominado de esta manera.

Las características más comunes de estos alumnos son:

- problemas en la comunicación y relaciones sociales.
- interacciones inapropiada y unidireccional
- falta de interés en hacer amigos
- lenguaje pedante y repetitivo. Dificultades en comunicación no verbal.
- movimientos torpes y poco coordinados.

Las niñas con este trastorno, aunque si presentan características similares a los niños con el Síndrome Espectro Autista tienen un nivel menos severo. Es decir, hablan más y tienen menos conductas agresivas hacia los demás, suelen ser más pasivas y más sociables a comparación de los niños. Aprenden con mayor facilidad por medio de la imitación de conductas sociales. En general el nivel de estos síntomas es menor al de un niño, es por esto que la detección de este trastorno en las niñas es aún más complicada.

Es por esto que el trastorno de Espectro autista es aún más complejo, debido a la falta de registros biológicos que lo identifiquen, como la diferencia en los

niveles de los síntomas entre un individuo y otro hace que su diagnóstico sea aún más difícil.

El énfasis en conceptualizar a los TEA como un continuo, se acentúa a partir de los trabajos de Wing, en los que hace referencia a los diferentes grados y severidad de los síntomas en los niños (Larripa y Eurasquin, p. 23 2010). Cinta y Almeida (2016) plantean que el concepto de autismo queda remplazado por el de Trastornos del Espectro Autista, para aludir a las variabilidades de los cuadros, ya que cada niño con dicho trastorno es totalmente diferente a otro. El grado, forma y edad de aparición varía de una persona a otra. Ningún niño con TEA presenta las mismas características que otro, por lo cual es un gran desafío encontrar la intervención adecuada para cada caso y lograr generalizarla.

El Trastorno de espectro Autista continúa teniendo cambios significativos, pero los criterios para su diagnóstico son un gran parámetro para poder determinar a los niños con este tipo de trastorno y poder guiar al niño de manera adecuada, los cuales son los siguientes:

- Limitaciones para poder adaptar las conductas sociales adecuadas
- Falta de expresión verbal
- Falta de interés para relacionarse con niños de su edad
- Interés excesivo por ciertos contenidos
- Perfeccionistas extremos lo cual les impide ejecutar sus tareas con rapidez
- Limitado uso de gestos
- Carencia de expresión corporal
- Su perfil cognitivo presenta altos niveles en ciertas áreas a la vez que en otras su puntuación es baja

- Presentan a menudo habilidades inusuales en ciertas áreas

Las personas con este tipo de trastorno presentan altos niveles de frustración y de estrés de manera regular en su vida cotidiana y esto se debe a que presentan dificultades en ciertas áreas y por el constante rechazo o fracaso a los que se enfrentan a lo largo de su vida, y estos pueden desencadenar a su vez otro tipo de padecimientos o trastornos.

Los científicos no saben cuáles son las causas exactas de estos trastornos, pero las investigaciones apuntan a que los genes y el medio ambiente desempeñan una función importante.

Los investigadores están empezando a identificar los genes que pueden aumentar el riesgo de los trastornos de espectro autista. Estos ocurren con más frecuencia en las personas con ciertas enfermedades genéticas, como el síndrome del cromosoma X frágil o la esclerosis tuberosa. Muchos investigadores se están concentrando en como los genes interactúan entre sí, y con factores ambientales, tales como los problemas médicos familiares, la edad de los padres y otros factores demográficos, y las complicaciones durante el parto o embarazo.

En la actualidad, no existen estudios científicos que hayan vinculado los trastornos del espectro autista con las vacunas (Mental Health Information, p. 34 2019).

Según el DSM-5 (2014) hay tres grados de severidad en los TEA:

- Grado 1 (Necesita ayuda). Las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales (...) La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

➤ Grado 2 (Necesita ayuda notable). Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda. Inicio limitado de interacciones sociales (...) La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de atención.

➤ Grado 3 (Necesita ayuda muy notable). Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales (...) La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los 8 cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de atención (p. 31).

De acuerdo a lo revisado anteriormente nos percatamos de que el Síndrome de Espectro Autista muchas veces es confundido por otros tipos de trastornos con los cuales los síntomas son muy parecidos, asimismo hemos podido profundizar en los aspectos más relevantes para poder ayudar al desarrollo no solo intelectual de estos niños sino también a llevar una vida más placentera, ya que las personas que se encuentren a su alrededor podremos entenderlas y comprenderlas.

Como bien decía Theo Peeters: “Tenemos que aprender a ver el mundo a través de los ojos de una persona con autismo. Cuando seamos capaces de comprender porque la vida les resulta difícil, podremos mover obstáculos y desarrollar respeto por los esfuerzos que hacen para sobrevivir entre nosotros”.

CAPÍTULO II

APRENDIZAJE

2.1.1 Definición de aprendizaje

Como se sabe, desde épocas muy antiguas la definición de la palabra aprendizaje ha tenido múltiples definiciones de acuerdo a diferentes autores, de acuerdo a esto cada quien plantea un concepto y un proceso de aprendizaje diferente de acuerdo a la percepción de cada persona. Es por esto que en la actualidad existen muchas maneras de que el alumno pueda tener un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado para cada tipo de aprendizaje e inclusive para los niños con diferentes capacidades.

Los diferentes conceptos o definiciones de “aprendizaje” de diversos autores son:

- Según Schmeck (1988, p. 171): el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento... Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos.
- Para Piaget el aprendizaje es un proceso que mediante el cual el sujeto, a través de la experiencia, la manipulación de objetos, la interacción con las personas, genera o construye conocimiento, modificando, en forma activa sus esquemas cognoscitivos del mundo que lo rodea, mediante el proceso de asimilación y acomodación
- Para Vygotsky se produce en un contexto de interacción con: adultos, pares, cultura, instituciones. Estos son agentes de desarrollo que impulsan y regulan el comportamiento del sujeto, el cual desarrolla sus habilidades mentales (pensamiento, atención, memoria, voluntad) a través del descubrimiento y el proceso de interiorización, que le permite apropiarse de los signos e instrumentos de la cultura, reconstruyendo sus significados.

- La idea de aprendizaje significativo con la que trabajó Ausubel es la siguiente: el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen. Es decir, que aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado. Por eso el conocimiento nuevo encaja en el conocimiento viejo, pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero. Es decir, que ni el nuevo aprendizaje es asimilado del modo literal en el que consta en los planes de estudio, ni el viejo conocimiento queda inalterado. A su vez, la nueva información asimilada hace que los conocimientos previos sean más estables y completos.

De acuerdo con cada uno de los conceptos de aprendizaje que se mencionaron anteriormente todas tienen algo en común lo cual es la adquisición de conocimientos y las diferentes interacciones que se tienen con diferentes elementos de su entorno para que a partir de esto los alumnos obtengan los recursos necesarios para poder desenvolverse a lo largo de su vida.

Y aunque en la actualidad se busca que el alumno con ayuda del maestro o profesor genere sus propios conocimientos y aprendizajes para crear en él un pensamiento crítico, analista que le sirva durante su etapa adulta, muchas veces esto no sucede así y solamente se crea en el alumno un hábito de repetición y memorización de lo que el maestro quiere que aprenda y no se concretan todos los aspectos anteriores.

2.1.2 Tipos de aprendizaje

Como se sabe en nuestra época debido a la gran diversidad de alumnos que se tiene en cada escuela el maestro o profesor no puede enseñar a todos los alumnos de la misma manera ya que cada uno aprende según su estilo de aprendizaje, es por esto que el maestro deberá implementar diversas estrategias dentro de su salón de clases, pero para esto deberá conocer a detalle cada uno de los tipos de aprendizaje para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza aprendizaje en todos sus alumnos.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, cada día surgen nuevas tendencias apoyadas en herramientas tecnológicas y medios informáticos, que son de gran utilidad en la difusión y proceso de información y, por tanto, en los procesos de formación. Dichas tecnologías presentan nuevas formas de aprender que ayudan a ofrecer una educación personalizada y de calidad.

Saber los tipos de aprendizaje existentes puede servir para orientar a los docentes en su forma de enseñar, de personalizar cada proceso, adaptado a las necesidades e inclinaciones del alumnado los cuales son los siguientes:

➤ Aprendizaje implícito

Este es generalmente no intencional y se obtiene como el resultado de la ejecución de ciertas conductas automáticas, como al hablar, moverse, caminar. Aunque no lo notemos, estamos todo el tiempo siendo receptivos a nuevos conocimientos y este es el tipo de aprendizaje que ocurre sin que nos demos cuenta.

➤ Aprendizaje explícito

Aquí hay una intención y conciencia sobre el aprendizaje. Esta forma nos permite adquirir nueva información relevante y requiere cierta atención y selectividad sobre lo que se está aprendiendo. En este tipo de aprendizaje, nuestro cerebro se ejercita mucho.

➤ **Aprendizaje asociativo**

Es un tipo de aprendizaje muy común, mediante el cual un sujeto aprende por la asociación entre dos estímulos o ideas. Nuestra mente asocia determinados conceptos a otros, como también a ciertos estímulos externos o sucesos. El aprendizaje asociativo requiere trabajo, pero es muy profundo y rico.

➤ **Aprendizaje no asociativo**

Contrario al anterior, este tipo de aprendizaje es el que se da a través de un estímulo que cambia nuestra respuesta por ser repetitivo y continuo. Es un tipo de aprendizaje que se relaciona a nuestra sensibilidad y las costumbres adquiridas.

➤ **Aprendizaje significativo**

Es uno de los aprendizajes más enriquecedores, caracterizado por la recolección de información, la selección, organización y el establecimiento de relaciones de ciertos conceptos nuevos con otros anteriores, como una forma de asociación.

➤ **Aprendizaje cooperativo**

Muy utilizado en las aulas, este tipo de aprendizaje permite a cada estudiante aprender de forma cooperativa, apoyándose tanto en su conocimiento, como en el de los demás. Se genera en grupos de no más de 5 personas que toman diferentes roles y funciones.

➤ **Aprendizaje emocional**

Se ha hablado mucho de este tipo de aprendizaje, porque permite gestionar las emociones de manera eficiente en el proceso de aprendizaje. Esta forma aporta grandes beneficios a los estudiantes porque genera bienestar en ellos y mejora su relacionamiento con los demás.

➤ **Aprendizaje observacional (o shadowing)**

La observación también es una forma de aprendizaje, indicada para los individuos más visuales. Este tipo se basa en una situación modelo donde participa una persona que realiza una acción y da el ejemplo a otra, que observa y aprende en el proceso.

Una técnica muy usada basada en este aprendizaje, es el *shadowing*. Esto es usado en los procesos de incorporación de nuevos trabajadores a la empresa: un trabajador, que recién ingresa, sigue a otro trabajador como una sombra (*shadow* en inglés) y observa cuáles son las tareas a realizar y cómo se hacen.

Esta misma técnica es utilizada para el aprendizaje de idiomas. La estrategia consiste en escuchar una grabación de voz de la lengua que se está aprendiendo y repetir de manera simultánea y en voz alta algunas de las frases que se oyen. La voz del aprendiz sigue como una sombra a la voz del hablante de la grabación, lo que resulta muy efectivo para asimilar el idioma.

➤ **Aprendizaje experiencial**

Es una de las mejores maneras de aprender y se basa en la experiencia. Los aprendices viven una situación o suceso y aprenden a través de ella, mediante ensayo y error, guiándose por su percepción sobre lo sucedido y una reflexión sobre la actitud tomada.

➤ **Aprendizaje por descubrimiento**

Es también conocido como el aprendizaje activo, en donde las personas que aprenden participando de manera constante, interactúan con quien les enseña y se cuestionan, buscan información, relacionan las nuevas ideas con conceptos ya aprendidos y organizan cada idea de acuerdo a su mundo.

➤ **Aprendizaje memorístico**

Es el tipo de aprendizaje que fija conceptos en el cerebro. No es recomendado para aprender ciertos temas que requieren reflexión, pero suele utilizarse para memorizar cosas invariables como fechas y nombres, que pueden aprenderse mediante la repetición.

➤ **Aprendizaje receptivo**

Es **contrario al aprendizaje por descubrimiento**. Este tipo es el aprendizaje que se comprende, se asimila y se reproduce. En el aula, los estudiantes son receptores de forma pasiva y no participan en el proceso más que recibiendo información desde el exterior.

➤ **Aprendizaje colaborativo**

Este es similar al cooperativo, con la diferencia del grado de libertad que tienen los aprendices en el proceso. Mientras en el aprendizaje cooperativo los estudiantes eligen el tema, en el colaborativo el tema es dado por el docente a cargo y los jóvenes eligen su propia metodología.

Este aprendizaje es cada vez más usado en centros docentes. Se centra en potenciar las capacidades de cada estudiante a partir del intercambio de conocimiento entre pares. Es decir, que, trabajando de forma colectiva, cada estudiante logre destacar por sus propias habilidades individuales.

- Desarrolla el sentido de la responsabilidad.
- Facilita la adaptación al trabajo en equipo.
- Permite desarrollar habilidades de liderazgo.
- Mejora la comunicación entre estudiantes.
- Genera compromiso con lo que se aprende.
- Mejora la autoestima de los estudiantes y fomenta su independencia.
- Involucra por igual a todos los alumnos.
- Fomenta la competencia.

A partir de lo mencionado anteriormente podemos entender que existen diversos tipos de aprendizajes todos estos van de la mano con los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos que existen en el aula y de esta forma se podrán atender de manera simultánea a todos los alumnos de acuerdo a sus capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes.

Tomando en cuenta las características de cada tipo de aprendizaje y relacionando estos con las características de un niño con TEA, en mi opinión los más aptos tanto para el tipo de alumnos antes mencionados y el docente son: colaborativo, memorístico, asociativo significativo, emocional y observacional puesto que es una prioridad importante ya que la organización y estructuración han demostrado ajustarse a la cultura del autismo de forma más efectiva que cualquier otra técnica: organizar el entorno físico, desarrollar horarios y sistema de trabajo, hacer claras y explícitas las demandas y usar materiales visuales han demostrado ser métodos efectivos para desarrollar habilidades y permitir a la persona con TEA ejecutar dichas habilidades independientemente.

Desarrollar y cultivar las fortalezas e intereses, en lugar de enfatizar las dificultades, es otra prioridad importante. De hecho, tienen especiales fortalezas en habilidades visuales, reconocimiento de detalles, memoria y otras áreas que pueden convertirse en la base de un funcionamiento o aprendizaje exitoso, ya que el utilizar sus intereses (que pueden parecerse peculiares ante nuestro punto de vista), incrementa la motivación y comprensión de lo que están haciendo, trabajando en lugar de forzarles a aprender sin despertarles el interés por hacerlo.

A través de estos los alumnos con TEA podrán relacionarse mejor con sus compañeros y también a su vez aprender de sus pares, además podemos

atender la parte emocional de estos niños que es una “debilidad” de ellos, con el aprendizaje memorístico

Diversas teorías hablan del comportamiento humano, las teorías sobre el aprendizaje tratan de explicar los procesos internos cuando aprendemos, por ejemplo, la adquisición de habilidades intelectuales, la adquisición de información o conceptos, las estrategias cognoscitivas, destrezas motoras o actitudes.

Todo esto aunado a los 3 autores sobre la definición del aprendizaje anteriormente mencionados podemos inferir que sin duda uno de los procesos mentales más importantes es la memoria. Para su estudio, Jean Piaget toma la memoria infantil y no la adulta, por la complejidad de las funciones mentales de los mismos. En su libro “Memoria e Inteligencia”, Jean Piaget explica que la parte principal y más importante de lo que recordamos se refleja en función de lo captado por nuestro entendimiento. Un punto clave en la teoría de Piaget es el de los esquemas. Estos son procedimientos para asimilar experiencia, guían la inteligencia. Los avances de la memoria están ligados a los avances del esquema operacional (Piaget 1961). La memoria es activa y selectiva, y no solo un depósito de datos. Esta evoluciona y lo hace sistemáticamente de acuerdo a la evolución de la inteligencia, los conocimientos vienen de sucesivas construcciones mentales, donde constantemente se elaboran nuevas estructuras que dan lugar a niveles de desarrollo cada vez más complejos. Hay tres tipos de memoria: el reconocimiento, por el cual se asimila el objeto a esquemas sensoriomotores; la reconstrucción, donde se reconstruye deliberadamente una acción, esté o no el modelo original; y el recuerdo o evocación, que se genera por imágenes de memoria que sirven como representaciones de lo evocado.

Esta imagen de memoria no es una reproducción perfecta y su significado no es de la escena que originalmente se “comprendió”, se trata de los esquemas por los cuales fue asimilada la escena, de esta manera con las aportaciones de

Piaget, los tipos de aprendizaje que pueden ser utilizados para los niños con TEA podemos lograr en ellos un aprendizaje significativo.

2.1.3 Aprendizaje escolar

Este tipo de aprendizaje se desarrolla dentro del sistema educativo de manera sistemática a través de diversos objetivos o metas que marque la institución o escuela, ya que es la misma sociedad quien crea el “programa” para seguir preservando diversos conocimientos y cultura dentro de la misma, aunque numerosas veces y como se ha mencionado anteriormente lo que muchas escuelas realizan es la reproducción de dichos conocimientos y no la comprensión de estos.

Algunas de sus características son:

- Es descontextualizado ya que el aprendizaje que se enseña no se requiere para una participación social directa.
- Se realiza dentro de un grupo de clase ya que todos aprenden de todos dentro del aula.
- Está regulado por las tareas y las formas de participación que el docente y la escuela proponen.

Los esfuerzos para ajustar la acción educativa a las características del alumnado, a sus necesidades e intereses han sido una constante en la historia de la educación escolar y han estado presentes bajo una u otra forma en buena parte de las propuestas de innovación y mejora de la educación que se ha ido transformando a lo largo del siglo XX.

Con eso se da a entender que con toda la diversidad de alumnos que hay en una escuela, sus diferentes estilos de aprendizaje, sus capacidades y dificultades de cada uno el sistema educativo en México ha tenido que recurrir a múltiples cambios en sus planes y programas de estudio para poder abarcar todos los objetivos o metas que se plantean en cada grado escolar.

Lo mismo sucede con los alumnos con el Síndrome de Espectro Autista ya que al ser un trastorno que afecta principalmente al alumno en el ámbito social, el profesor deberá recurrir a diversas estrategias y métodos para que este niño pueda involucrarse e integrarse con sus demás compañeros y así poder obtener un aprendizaje escolar idóneo para su vida escolar.

Mediante el enfoque de Vygotsky según la cual las diversidades de interpretaciones provienen de las experiencias del sujeto y el aprendizaje adoptaría la forma de una comprensión súbita (insight) o sea, una reorganización de esa experiencia, podemos entender que los niños obtendrán un aprendizaje a través de la interacción social con la cual van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas para su desarrollo integral.

El primer uso, ligado a la idea de andamiaje recalcaría las características de las interacciones que delegan gradualmente partes sustantivas del control de la actividad en el aprendiz. Esto es lo que expresaría la evaluación diferencial entre el desempeño asistido y autónomo de los sujetos implicados en prácticas concretas y descrito por el propio Vygotsky en el texto tal vez de mayor difusión de la categoría (Vygotsky, 1988).

La categoría de ZDP, a la par de expresar con claridad el giro en las unidades de análisis para abordar el desarrollo, tiene cierto valor local en el conjunto de la teoría. Como se sabe el juego, el aprendizaje en contextos de enseñanza e, incluso, los procesos de trabajo son mencionados por el propio Vygotsky como actividades productoras de desarrollo o, más específicamente, como productoras de ZDP. Es interesante notar que, como recuerda Chaiklin en un análisis bastante sistemático de la categoría, su uso está relacionado a la noción de “edad” de desarrollo, como se sabe, menos ligado en Vygotsky a edades cronológicas naturalizadas sino a la inserción del sujeto en “situaciones sociales de desarrollo” particulares en períodos del desarrollo también particulares. Juego

y aprendizaje de tipo escolar constituirían las principales actividades conducentes al desarrollo en aquellas situaciones específicas (Chaiklin, 2003).

Mediante esto el alumno con el Síndrome de Espectro Autista podrá adquirir los conocimientos necesarios en la materia de lengua materna para segundo grado de primaria según la cual el aprendizaje de las habilidades comunicativas en estos niños implica potenciar y mejorar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes (orales, escritos, emocionales, simbólicos etc.), mejorando la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa, y creativa (Gerardo Aguado , 2011).

De esta manera para que el alumno con este trastorno pueda comunicarse de una manera adecuada para su edad y así llegar a convivir con sus demás compañeros es de suma importancia que tenga bien cimentada la materia de lengua materna (español) de cada grado escolar para que estos alumnos puedan transmitir sus emociones, ideas no solo de forma verbal si no también escrita y así puedan desempeñarse con mayor eficacia en diversas prácticas sociales y escolares dentro de su vida cotidiana.

Y sobre todo para que a través de la lectura de diversos textos puedan obtener muchos otros conocimientos de diversas materias o de su interés que no solo le ayudara para su vida escolar sino también para su vida laboral, siempre y cuando el maestro o profesor de estos alumnos cuente con las herramientas o estrategias necesarias para poder despertar su interés en esta materia y en la comunicación eficaz con las personas d su alrededor.

Los mismos enfoques socioculturales que se presenta en la ponderación de los efectos de la escolarización sobre el desarrollo y en lo que Wertsch ha propuesto como el problema de las “jerarquías genéticas” en los modelos psicoevolutivos, incluidos el piagetiano y vigotskiano (Wertsch, p. 56 1991). Esto es, en qué medida o con qué criterios puede ponderarse de modo diferencial una construcción posterior como “superadora” de construcciones previas o bien,

como la producción de heterogeneidad, diferencia, a partir de construcciones anteriores. En qué medida o según qué criterios, por ejemplo, la escritura constituye una suerte de superación de la oralidad o una variante del uso de la lengua. Obviamente, no puede prescindirse de cierta valoración particular de las formas de racionalidad modernas, como claramente expresan los modelos piagetiano y vigotskiano.

2.2.1 FORTALEZAS DE APRENDIZAJE DE UN NIÑO CON TEA

Las características cognitivas se refieren a la forma cómo se procesa la información que recibimos del medio. Esto es la manera cómo nuestro cerebro recibe, almacena y asocia los estímulos que le llegan, tanto desde el medio externo, como desde su propio cuerpo. Existen muchos modelos y teorías para analizar el procesamiento de información. El que se explicará es el modelo de Luri, y las explicaciones para las personas con autismo han sido retomadas de diferentes autores, principalmente Rumsey y Lincoln.

Este modelo considera que existen unas funciones cognitivas básicas: la atención y la percepción, las cuales regulan la actividad mental. Una vez que las personas enfocan y captan ciertos estímulos o información, entran en juego las funciones cognitivas de segundo orden, que implican cómo se almacena y se asocia o codifica lo que se recibe. Finalmente, las funciones cognitivas del tercer nivel, que son las más elevadas de todos los humanos, se encargan de precisar la información que se ha almacenado o codificado; estas funciones comprenden la capacidad que genéricamente se denomina pensar, razonar, analizar, e incluyen la capacidad representacional (manejar información no sólo concreta sino abstracta, simbólica, ficticia), la capacidad inferencial (sacar conclusiones a partir de situaciones o hechos), el razonamiento verbal (pensar en palabras) y la generación de hipótesis (ideas propias acerca del porqué de diferentes situaciones).

En todos estos niveles se han encontrado variaciones en las personas con autismo, comparadas con el procesamiento de información de la mayoría de

personas. Respecto a las funciones cognitivas básicas de atención y percepción, reguladoras de la actividad mental, se ha encontrado que las personas con autismo presentan las siguientes características:

- **Atención.** En las personas con autismo se han encontrado dos características en su forma de atender a los estímulos, que son importantes de mencionar: en primer lugar, presentan lo que se ha denominado atención en túnel, sobre selección de estímulos o también atención altamente selectiva. Esto significa que las personas con autismo se sobre enfocan en algunos aspectos de los estímulos, tal como si hicieran zoom con una cámara fotográfica, o como si tuvieran unos binóculos permanentes. Por su propia voluntad no logran atender a la integridad de elementos que conforman un objeto, persona o situación, sino que se centran en algo en particular: el color, el brillo, el movimiento, el sonido. En segundo lugar, muestran lentitud para cambiar rápidamente el foco de su atención, como si no fuera efectivo el mecanismo por el cual se elimina el zoom -en el ejemplo de la cámara fotográfica-, o por el cual una persona se quita los binoculares cuando desea mirar en conjunto. Una consecuencia de esta atención en túnel y de la lentitud en el viraje de focos de atención, es que los autistas perciben principalmente detalles de lo que enfocan y esto puede ser una fortaleza para algunas tareas como el dibujo, rompecabezas, entre otros; pero también los lleva a percibir las actividades, las personas y situaciones sociales de una manera parcial: como un conjunto de detalles, en lugar de un todo, cuyo significado solo es apreciable en su conjunto. Otra consecuencia, observada frecuentemente en las personas con autismo, es la de una aparente sordera, pues cuando fijan su atención en algo no pueden responder rápidamente a un estímulo auditivo que proviene de otro lugar.
- **Percepción.** En relación a las sensaciones (auditivas, visuales, táctiles, olfativas, vestibulares, propioceptivas) se ha encontrado un

procesamiento diferente en dos sentidos. Por un lado, presentan hiper o hiper sensibilidad sensorial, lo que algunos autores denominan variabilidad en la modulación sensorial. Esto significa que su umbral para la sensación puede ser muy bajo o muy alto. En algunos casos son hipersensibles a nivel auditivo, como que, si les faltaran los filtros naturales que los demás tienen para captar y tolerar los ruidos de lo que los rodea, o como si una emisora estuviera “mal sintonizada”.

Las funciones cognitivas de segundo orden, que permiten asociar y procesar la información, también muestran características particulares en las personas con autismo, así:

- Memoria. Es una fortaleza, en especial la de tipo visual, que frecuentemente es fotográfica. Las imágenes almacenadas difícilmente las borran. Tienen facilidad para aprenderse fácilmente secuencias o información con cierto patrón fijo (por ejemplo: capitales, fechas, pasos de un procedimiento para manejar diferentes equipos).
- Asociación. Son varias las características de las personas con autismo en esta función. La principal y con más evidencias, es la de presentar pensamiento visual. Nadie mejor que uno de ellos, para que lo explique. Temple Grandin es conocida mundialmente por sus diseños de aparatos para el ganado y porque es una persona con autismo que ha publicado su propia experiencia, permitiendo conocer su mundo interno. En uno de sus libros dice:

“Yo pienso en imágenes. Las palabras son como una segunda lengua para mí. Yo traduzco tanto las palabras habladas como las escritas, en películas a todo color, completas con sonido, que ruedan como una película de una videocámara en mi cabeza. Cuando alguien me habla, sus palabras instantáneamente se traducen en imágenes. Los que piensan basados en el lenguaje encuentran este

fenómeno difícil de entender, pero en mi trabajo como diseñadora para la industria del ganado, el pensamiento visual es una ventaja tremenda”.

A su vez, se ha estudiado este tipo de procesamiento y se ha encontrado que es de tipo simultáneo. Esto significa que los autistas son hábiles para procesar información que reciben de una sola vez, pero en cambio se les dificulta procesar información que reciben en secuencia. Esto explica que su procesamiento visual y visoespacial es muy superior, pues las imágenes se mantienen; en cambio su procesamiento auditivo es más lento, pues el significado solo se obtiene al final de una secuencia de estímulos auditivos.

Últimamente se ha prestado mucha atención a lo que se denomina coherencia central. Este término lo acuñó Uta Frith, una investigadora del autismo, para referirse a la tendencia cotidiana de procesar la información que se recibe dentro de un contexto en el que se capta lo esencial; esto es, se une la información alrededor de lo que resulta esencial para darle más sentido, en detrimento de la memoria para los detalles. Por ejemplo, cuando se lee un libro se recuerda fácilmente lo esencial, pero se pueden olvidar muchos detalles. Por esta misma tendencia se puede recordar más fácilmente material con sentido (lo asociamos), que material sin sentido. Frith y Happé han profundizado en el tema y sugieren que los autistas muestran un procesamiento centrado en los detalles, en el que captan y recuerdan los detalles en detrimento de un significado global y contextualizado.

Las funciones cognitivas del tercer nivel, como ya se mencionó, son las denominadas funciones superiores, referidas a pensar y analizar. Al respecto, en las personas con autismo se puede resaltar estas carecterísticas:

➤ Capacidad o competencia representacional.

Los autistas tienen un nivel de pensamiento concreto y baja capacidad representacional y de simbolización: en un niño pequeño con autismo puede apreciarse su dificultad para jugar con elementos simulados, como por ejemplo utilizar un plato representando un sombrero; un niño o niña mayor puede tener

dificultades para un juego de roles en el que se asume el papel de otro. Los adolescentes y adultos, aún con capacidad intelectual alta y formación académica, tienen dificultad para comprender metáforas, que son simbolismos verbales. Es necesario un proceso de enseñanza explícita de los dobles significados, comenzando en muchos casos por enseñarles a realizar juego simbólico. Al tener presente el proceso de representación del estudiante autista, es posible favorecer el desarrollo de habilidades abstractas.

➤ Competencia inferencial.

Su pensamiento es de tipo deductivo, principalmente, no de tipo inductivo: son buenos para aprender reglas, normas y fórmulas que luego aplican a las situaciones; pero se les dificulta evaluar por sí mismos la información no explícita, determinar qué está ocurriendo o qué es lo mejor.

➤ Flexibilidad mental.

Los autistas tienden a perseverar en la misma explicación, estrategia o respuesta, así haya sido o no apropiada o exitosa. Es difícil para ellos cambiar por sí mismos a una nueva explicación o plan de acción. En su cerebro existe una especie de disco rayado; requieren de una guía explícita de qué hacer y cómo hacerlo, en lugar de simplemente recibir consecuencias negativas o llamados de atención de las demás personas.

2.2.2 DEFICIENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL NIÑO CON TEA

Los docentes pueden ser factores determinantes en la detección temprana de estos trastornos, ya que la misma, permite una intervención inmediata. Sin embargo, el poder determinar si un alumno puede ser considerado dentro del

espectro autista requiere de un proceso de observación y el conocimiento mínimo de las características de esta afectación.

Se considera necesario que las instituciones formadoras de docentes, visualicen la necesidad de preparar a los docentes en la observación oportuna de las características que presentan algunos de los alumnos. Los síntomas del trastorno del espectro autista (TEA) pueden variar de un niño a otro, pero en general se encuentran dentro de tres áreas y normalmente aparecen las primeras características del autismo antes de los tres años.

De acuerdo con el Instituto Nacional de la Salud Mental se destacan:

- El deterioro de la actividad social, manifestado por “alteraciones en conductas no verbales, (poco contacto visual, expresión facial, posturas corporales, gestos, entre otros).
- Dificultades de comunicación o para desarrollar relaciones sociales con iguales o adultos y ausencia o falta de reciprocidad emocional” (Cabello,s/f).
- Conductas repetitivas y estereotipadas. En lo que se refiere a las características del lenguaje, en el síndrome autista, hay una ausencia del mismo o un retraso en su adquisición.

Al respecto, las principales señales se manifiestan en incapacidad de mantener una conversación social, en ocasiones se comunica con gestos y no ajusta la mirada para observar los objetos que otros están mirando. Esta falta de comunicación afecta su interacción social ya que es incapaz de hacer amigos, no participa en juegos interactivos y, generalmente, prefiere pasar el tiempo solo y no con otros.

Dichos estudios, que han tenido su origen con Wing y Gould (1979), con el fin de reconocer las características del síndrome, han dado luz y orden a un conjunto de datos clínicos hasta entonces muy dispersos. En esta línea, Rivière (2001, p. 39-40) hace mención de seis dimensiones del espectro autista que sintetizan gráficamente las siguientes características básicas del síndrome:

1. Trastornos cualitativos de la relación social. Aislamiento completo.

No apego a personas específicas. A veces indiferencia a personas o cosas; impresión de incapacidad de relaciones, pero, a veces, vinculado con algunos adultos, pero no con iguales (relaciones inducidas, externas, infrecuentes y unilaterales con iguales), dificultad establecida muchas veces por la falta de empatía de los demás y de la comprensión de sutilezas sociales.

2. Trastornos de las funciones comunicativas.

Ausencia de comunicación, entendida como “relación intencionada con alguien acerca de algo”. Actividades de pedir mediante uso instrumental de las personas (conducir a otros a través de tomarlos de la mano para inducir a cierta actividad de interés). Empleo de conductas comunicativas repetitivas de declarar o, comentar algo de su interés, etc., que no buscan comunicación recíproca y empática, y que más bien suelen ser declaraciones “internas” (del “yo personal”). OSCAR PICARDO JOAO (COMP.) PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA Y AUTISMO 120

3. Trastornos del lenguaje.

Mutismo total o parcial con lenguaje no funcional (este último con emisiones verbales no comunicativas). Lenguaje predominantemente ecológico o compuesto de palabras sueltas. En ocasiones con oraciones que implican “creación formal” espontánea, pero que no llegan a configurar discurso o conversaciones entre dos. En algunos casos con lenguaje discursivo y cierta capacidad de otros de conversar, pero con limitaciones. Alteraciones sutiles de las funciones comunicativas y la prosodia del lenguaje.

4. Trastornos y limitaciones de la imaginación.

Ausencia completa de juego simbólico o de cualquier indicio de actividad imaginativa. Juegos funcionales elementales, inducidos desde fuera por un terapeuta u otra persona, pero con poca espontaneidad y lenguaje repetitivo. Ficciones extrañas, generalmente poco imaginativas y con dificultades para diferenciar ficción de la realidad; de tal manera que se posiciona como un detonante del aislamiento personal.

5. Trastornos de la flexibilidad.

Estereotipias motoras simples (aleteo en las manos y brazos, balanceo repetitivo del cuerpo, etc.). Rituales simples, resistencia a los cambios de rutinas diarias y tendencia a seguir los mismos itinerarios. Rituales complejos, apego excesivo y extraño a ciertos objetos (juguetes, por ejemplo), contenidos limitados y obsesivos de pensamiento, intereses poco funcionales, no relacionados con el mundo social en sentido amplio y limitados en su gama. Instituto de ciencia, tecnología e innovación.

6. Trastornos del sentido de la actividad y de la conducta.

Predominio masivo de conductas estereotipadas sin aparente propósito, como correr de un lugar a otro (caracterización de ansiedad en el niño), caminar sin sentido del peligro, etc.). Actividades funcionales muy breves y en su mayoría con autodependencia. No se adapta con facilidad a actividades grupales (necesita ayuda individualizada). Logros complejos en áreas de su interés (uso de computadoras), pero que no se integran en la imagen de un "yo" proyectado al futuro, unidas a conductas agresivas hacia otros y autoagresivas (en casos de rompimiento de estructuras funcionales de la vida diaria, cambios en un proceso de enseñanza o de interés personal, etc.); por lo que se necesita inicialmente controlarlas con programas específicos individualizados a través de atención uno a uno por profesor-alumno, o en ocasiones más complicadas, el uso de la figura de un tutor (especialista en educación especial o técnicas de modificación conductual) para la facilitación de los ambientes inclusivos sobre los que dicha enseñanza

tiene lugar (Riviére afirma esta visión inclusiva para alumnos con TEA, volviéndose práctica desde el punto de vista de la evolución personal del alumno en el proceso educativo, con dimensiones que se encuentran recogidas y detalladas en el Inventario del Espectro Autista “IDEA”, Riviére, 1997-1998; permitiendo seguir la evolución de las personas con autismo a través de los datos resultantes de este).

La caracterización de estas seis dimensiones en las personas con TEA se ubican, en su mayoría, en los déficits en la interacción social y en la comunicación, entre otros; de manera que su educación ha de fundamentarse en ellos principalmente; además, Riviére, afirma esta visión inclusiva para alumnos con TEA (combinación de diferentes continuos curriculares dentro de un ambiente educativo OSCAR PICARDO JOAO (COMP.) PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA Y AUTISMO p.122) en la educación de los estudiantes regulares y combinarlos con el desarrollo sociopersonal de ambos grupos de alumnos, volviendo significativos los Procesos de Enseñanza Aprendizajes (PEA) en el aula regular.

2.2.3 LA LABOR DOCENTE

Como docentes tenemos múltiples capacidades para poder desarrollar en nuestros niños imaginación y creatividad realizando las actividades correctas en un tiempo establecido para poder crear en el alumno los aprendizajes adecuados dentro de su grado escolar. Así también tenemos la gran capacidad para poder analizar a nuestros alumnos y monitorear si su desarrollo es “normal” o presenta algún tipo de dificultad ya sea para poder desenvolverse dentro de su contexto o para lograr los aprendizajes que su edad requiere.

Es por esto que es aún más complicada la detección oportuna en los niños y niñas a nivel primaria, y por ende el trabajo docente se vuelve más complejo al

no saber cómo trabajar de manera adecuada dentro del aula con estos niños y así poder lograr en ellos los aprendizajes o conocimientos que requieren en cada grado escolar, sin el apoyo correspondiente en las instituciones o un plan de trabajo que nos indique como guiarlos para que se sientan cómodos tanto con sus compañeros, maestros y el entorno educativo que lo rodea y así poder hacer más amena su estancia durante su jornada educativa.

El siglo XX se caracteriza por la obligatoriedad y una expansión en la escolarización básica, al detectarse que numerosos alumnos, sobre todo los que presentan ciertos obstáculos o dificultades para seguir el ritmo “normal” de la clase y lograr rendimientos iguales a los demás niños de su edad. Es entonces cuando surge una pedagogía diferencial; una educación especial institucionalizada, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada a través de diferentes métodos o instrumentos.

Aquí es donde los centros se multiplican y diferencian en función de las distintas áreas a las cuáles se centralizan; ciegos, sordos, niños con dificultades de aprendizaje, diferentes trastornos etc., todos estos centros constituyen un subsistema de Educación Especial, diferenciado dentro del sistema educativo general.

Es a partir de 1959 cuando el rechazo iniciado por asociaciones de padres contra este tipo de escuelas segregadas recibe apoyo administrativo en Dinamarca, que incorpora a su legislación el concepto de “normalización” entendido como “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (Bank-Mikkelsen, 1929 p. 66).

Todo esto con la finalidad de integrar a estos niños en el mismo ambiente escolar y laboral que los demás niños considerados normales.

En los últimos años, se ha considerado que los centros especiales proporcionan a los niños con capacidades diferentes un ambiente demasiado restringido, ya que muchas veces somos nosotros mismos como docentes y maestros de educación especial quienes excluimos al niño de la sociedad y minimizamos los potenciales de estos niños, creyendo que ya no pueden llegar a lograr más allá de sus capacidades, que resulta empobrecedor y contraproducente desde un punto de vista educativo, muy costoso en función de su efectividad e ideológicamente inadecuado por favorecer la segregación y la discriminación (Brown y Col., citado por Mayor, 1989, p. 76).

J. Mayor (1989) dice que, a pesar de ello la necesidad de una cierta institucionalización se mantiene:

- Para niños con severas o complejas discapacidades, que requieren a la vez tratamiento médico, terapia, educación y cuidado.
- Para niños con graves dificultades de aprendizaje por déficits sensoriales, lesiones cerebrales masivas o severos trastornos emocionales y comportamentales, que exigen una atención educativa continua y especializada
- Para niños con severas discapacidades o desajustes, cuyos padres no pueden prestarles la atención debida.

Pero a pesar de todo esto, aun parece imposible que estos niños puedan desenvolverse en un ambiente completamente natural, es por esto que el sistema educativo mexicano hace tanto énfasis en una intervención oportuna e intermedia entre el aula de clases y el aula de un centro en específico de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero muchas veces el docente se encuentra con muchos obstáculos para poder determinar que un alumno pueda requerir de cierta intervención ya que en múltiples escuelas o planteles no se cuenta con material o departamento especializado para poder canalizar a

estos niños, es por esto que muchas veces no se puede detectar a un niño especial oportunamente.

Bich (1974 p. 28) define la integración escolar como un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

Kaufman (citado por Sanz del Río, 1985 p., 28) define a la integración en el marco educativo como “integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requerirá una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar.

La NARC dice al respecto: “la integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas constructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal”.

En 1978 Warnock, presenta la filosofía de la “normalización” que defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida normal como el resto de la población.

La integración educativa se define como una estrategia que permite a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, su incorporación a la educación sin ningún tipo de discriminación debido a sus limitaciones, reconociendo y haciendo efectivos sus derechos como personas y como ciudadanos (Guerrero., 1995, p. 31).

Una educación especial integrada, bien planificada, con servicios y programas adecuados, debe ofrecer una serie de ventajas para todos los miembros implicados, aunque en muchos casos el profesor debe darse a la tarea de enriquecerse de sus propios materiales y conocimientos sobre cómo puede detectar y ayudar al niño con capacidades diferentes a adaptarse o ir a la “par” con sus demás compañeros, puesto que en la actualidad siguen existiendo muchos niños sin ser diagnosticados y mucho menos sin ser canalizados a un especialista.

Aunque muchas veces no solo importa la relación entre alumno y profesor para que el alumno con Trastorno de Espectro Autista se vea beneficiado ya que existen muchas más interacciones entre los mismos alumnos y unas conductas de imitación que van a favorecer el aprendizaje. Asimismo, en el ámbito del grupo-clase ofrece al niño y a la niña con este trastorno un marco apto para la integración social, con su heterogeneidad, lo que constituye una magnífica preparación para la integración social posterior. Considero que esto solamente se puede lograr otorgándole al docente material concreto para poder detectar, canalizar, y trabajar dentro del aula con estos alumnos, ya que aun en la actualidad existen todavía regiones o lugares en las que no se cuenta con un centro especializado para poder ayudar a estos niños.

Para los alumnos “normales” en tanto que los hace más tolerantes y sensibles al crear actitudes positivas de convivencia. Su proceso de aprendizaje se va a ver también favorecido por esa renovación pedagógica que conlleva la práctica de la educación integrada. Los nuevos recursos y servicios puestos a disposición del centro van a tener, un efecto positivo sobre todos los alumnos.

Los profesores de educación especial se benefician del contacto con niños normales y profesores de clases ordinarias, ya que mediante este contacto mantienen una imagen del desarrollo normal del niño. Esta imagen constituirá el

complemento necesario a su especialización, para lograr un equilibrio en la programación educativa. El profesor tutor, por su parte, se beneficiará asimismo de la integración escolar y de los contactos con los profesores especialistas que colaboren, ampliando su preparación en materia de diferencias individuales educativas (Sanz del Río, 1985, p. 34).

En cuanto a la sociedad, que con su actitud favorece a integración escolar, se convierte en una sociedad abierta, donde es posible la convivencia y en donde todos sus miembros encuentran un sitio para participar en la resolución de sus problemas y en su propia evolución (Ortiz, 1983, p. 36).

Hasta la década de los años 60, existían solo dos lugares posibles para la atención de los niños con necesidades educativas especiales: el centro especial y el centro ordinario, y con poca o ninguna conexión entre ambos.

Reynolds (1964, p. 40) entiende que la enseñanza especializada no siempre tenía que estar localizada en un centro específico, que podía llevarse a cabo en unos emplazamientos intermedios entre el centro especial y el centro ordinario, al mismo tiempo era muy conveniente que existiera una relación entre ambos centros.

Una de las modalidades de escolarización para los niños y niñas con necesidades educativas especiales la constituye el aula o unidad de educación Especial en centros ordinarios, pero muchas veces las escuelas no cuentan con este tipo de aulas, ya que no tienen los recursos necesarios para poder integrar esta parte a sus planteles y así la maestra de educación especial y el profesor titular puedan trabajar en conjunto para poder lograr un mejor resultado.

Su funcionamiento es como aulas de tiempo completo, con un grupo de alumnos aparte, bajo la responsabilidad de un profesor, y como aulas de apoyo, de tiempo parcial, sin grupo propio y atendiendo a alumnos que continúan en el grupo y aula ordinaria.

Como indica Fierro (1985, p. 42), las aulas especiales distan mucho de haber constituido un éxito no han cumplido apenas los objetivos para los que fueron creadas. Las aulas especiales son promovidas para que a ellas puedan acudir alumnos de centros específicos, y son diseñadas, en principio, como aulas de tiempo completo, porque representan el primer paso de aproximación a una educación especial integrada.

Los objetivos de la educación se proyectan, como un bien deseable para todos los ciudadanos, sin distinción ni excepción de ninguna clase, y sus contenidos, métodos y demás elementos como instrumentos al servicio de aquel logro: no podía ser de otro modo cuando, como la ciencia actual se está encargando de demostrar, enseñanza y aprendizaje son condiciones del desarrollo, los procesos que abren su camino, o que lo preceden. Aunque en mi opinión las escuelas distan mucho de ser simplemente capaces de poder atender a un niño con necesidades educativas especiales ya que muchas veces ni siquiera cuentan con la infraestructura adecuada para poder integrar a estos niños y se puedan sentir en un espacio cómodo y de fácil acceso para ellos.

Desde la perspectiva claramente educativa y funcional que introduce el concepto de necesidades especiales, la atención pasa a centrarse en los diferentes tipos de ayuda pedagógicas extraordinarias (esto es, añadidas a las ordinarias) que un alumno dado o grupos de alumnos precisan para favorecer su acceso a los objetivos generales de la educación, lo que da pie a la distinción entre dos tipos

fundamentales de necesidades: las de adaptación o adecuación de ese instrumento al servicio del desarrollo y el aprendizaje, que hemos denominado curriculum; y las de dotación de servicios complementarios que hagan posible el acceso de aquel o aquellos alumnos al curriculum escolar, pero considero que sin un apoyo para los profesores ellos no podrán realizar las adecuaciones necesarias tanto en el curriculum o planeaciones para adaptarlas a su niño especial y así pueda alcanzar los aprendizajes esperados dentro del grado correspondiente de este niño, ya que en la actualidad son demasiados los trastornos y muchos de ellos similares entre sí, como para que el profesor pueda hacer un análisis correcto de lo que en verdad el alumno necesita.

En definitiva, se parte de asumir que las necesidades educativas forman un verdadero continuum al que la escuela debe ir ajustándose progresivamente con el único mandato de hacer posible el acceso de sus alumnos a los objetivos de la educación, lo que supone al mismo tiempo asumir la diversidad como un reto al que dar respuesta en un marco integrador, en lugar de como una circunstancia más o menos enojosa que dificulta la labor de transmisión del conocimiento social y culturalmente acumulado a las nuevas generaciones.

Las diferencias entre el modelo de educación especial y el aún vigente en la actualidad, en la mayoría de nuestras escuelas, son evidentes. Ya que ya no se entiende como una modalidad educativa diferente a la ordinaria, sino como el conjunto de recursos y medidas que el sistema pone a disposición, de una respuesta adecuada a las necesidades educativas de todos los alumnos. Muchas veces este tipo de modelos o reformas no se cumplen o llevan a cabo de manera correcta ya que en las escuelas no implementan actividades para todos sus tipos de alumnos por diversas situaciones muchas de ellas el tiempo o esfuerzo que requiere el aplicar diferentes estrategias dentro del aula.

La estrategia de respuesta a las necesidades educativas especiales deja de consistir en la elaboración de un curriculum alternativo o especial, se plantea, por el contrario, como la adecuación progresiva del curriculum ordinario destinada a lograr el equilibrio entre el mayor grado posible de normalidad en la respuesta educativa y la mayor eficacia en la promoción del desarrollo integral del niño. Como la adaptación progresiva del curriculum escolar general, aunque muchas veces esto no se realiza por la “desidia” de no trabajar doble realizando una planeación en concreto para todo el grupo y otra para nuestro alumno con capacidades diferentes, así que muchas veces esta meta u objetivo no se logra.

Dicho en otras palabras, tanto en una visión de la educación especial como en otra se considera fundamental que la escuela sea capaz de articular planes suficientemente personalizados como para facilitar el desarrollo individual del alumno.

No se trata de elaborar programas alternativos, se propone que la estrategia debe consistir en introducir medidas capaces de flexibilizar el curriculum ordinario, medidas que lo conviertan en un instrumento verdaderamente útil para responder a la inevitable diversidad que presentan los niños y niñas en cuanto a sus intereses, ritmos de aprendizaje, experiencia previa, etc. Solo en la medida en que estas adaptaciones de concreción curricular sean capaces de responder con efectividad a las necesidades específicas del niño o niña, se procedería a elaborar planes y programas verdaderamente individuales, en el sentido que este término posee en la expresión Programa de Desarrollo Individual.

Las adaptaciones que afectan a la prioridad de objetivos y contenidos hacen referencia expresamente a la necesidad de determinar en ciertos casos que tipo de competencias hemos de considerar fundamentales en comparación con el resto de las que componen el curriculum, que sigue siendo abordado, pero con disminución del tiempo dedicado a los diferentes contenidos y objetivos, menor número de actividades etc. Es una adaptación que, no siendo aún muy

significativa, resulta delicada, ya que debe mantenerse un cierto equilibrio entre los diferentes tipos de capacidades y contenidos, al tiempo que deben conjugarse en la valorización de criterios derivados del análisis del curriculum.

Las adaptaciones individuales pueden afectar directamente al más básico de todos los elementos curriculares: los objetivos, que expresan y concretan las intenciones educativas que deben guiar toda la práctica escolar. Evidentemente, constituyen la modificación más significativa posible, aunque el grado de significatividad de este tipo de adaptaciones, varía en función de que se trate de una eliminación de objetivos de esta etapa o área.

Con independencia de que se decida o no la provisión de servicios personales de las necesidades educativas especiales de un alumno dado pueden requerir, y ocurre con frecuencia, de una dotación extraordinaria de materiales didácticos de diverso signo, incluyendo en tales recursos tanto aquellos alternamente específicos, como materiales didácticos ordinarios en otros niveles escolares, pero no planificados para el grupo de referencia del alumno.

Como señala Ruiz i Bel (1988, p. 47) un elemento fundamental en toda adaptación del curriculum es, finalmente, la explicitación de las medidas que se adoptan con la intención de promover activamente la promoción del alumno hacia entornos cada vez más normalizados, tanto en lo curricular como en lo tocante a los emplazamientos elegidos.

Todo esto con el objetivo global de eliminar, o al menos reducir, los obstáculos que ocasionan que las personas con deficiencias no puedan participar de forma completa y activa en la sociedad.

Existen tres tipos básicos de esfuerzos de intervención:

- Preventivos, para evitar que posibles problemas se conviertan en deficiencias serias.
- Terapéuticos, para remediar las deficiencias mediante la formación o educación.
- Compensatorios, para aportar a las personas con deficiencias nuevas formas de tratar con su discapacidad.

Actualmente se han tenido grandes avances en cuanto a la educación especial ya que ahora los niños con capacidades educativas diferentes ya tienen acceso a una educación libre y adecuada. Los avances tecnológicos han ayudado mucho a estudiantes a superar sus discapacidades físicas o deficiencias de comunicación como en el caso de los niños con Trastorno de Espectro Autista.

Aunque mucho hay que aprender acerca de la enseñanza a niños excepcionales y mucho hay que hacer para que la educación especial sea de gran utilidad para aquellos que más la necesitan. Considero que en la actualidad aún se requiere de mucha información, material, capacitación e interés por parte de los docentes para poder seguir fomentando la cultura de la “inclusión” no solamente dentro del aula sino también en el contexto social para poder lograr que nuestros niños especiales puedan sentirse “normales”.

Abordando todos los puntos anteriores la labor del docente con un niño que presente el síndrome de espectro autista y con la ayuda pertinente puede ser tan satisfactoria que puede ser un gran guía para que estos niños puedan desenvolverse de una manera eficaz para que puedan no solo obtener los aprendizajes si no también desenvolverse con sus demás compañeros, a la misma vez que estos puedan tener una idea de la diversidad de personas con

las que se encontraran a lo largo de su vida y así de este modo repercuta de una manera positiva en los demás alumnos para crear conciencia de aceptar a las personas tal y como son y hacerles ver la gran oportunidad que tienen de ayudar a otras personas diferentes a ellos.

2.2.4 PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Como sabemos en la actualidad los niños y niñas tienen derecho a la educación y gracias a todos los cambios que se han tenido el rango de la escolaridad obligatoria ha ido aumentando con el paso de los años, aunque se ha hecho mucho énfasis en la calidad educativa, la equidad e igualdad no se han logrado cubrir a la totalidad todos estos ámbitos ya que aun en esta época existen muchos índices de rezago educativo, marginación y diversas injusticias educativas como lo es en el caso de los niños con necesidades educativas especiales, y como lo hemos estado mencionado en los temas anteriores la educación es la base fundamental para asegurarnos que las personas con discapacidad logren una plena incorporación a la vida tanto social y trabajo productivo, es por esta razón que es urgente actuar para poder superar todos estos problemas.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad. Asimismo, se establece como uno de los objetivos estratégicos de la política educativa alcanzar la justicia y equidad educativas. Entre las líneas de acción destacan las siguientes: establecer el marco regulatorio –así como los mecanismos de seguimiento y evaluación– que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación

especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Todas estas acciones que se han ido estableciendo a lo largo del tiempo, marcan un gran logro para la inclusión de estos niños en el ámbito educativo y para que ellos puedan desenvolverse en un entorno más agradable y eficiente, aunque aún nos enfrentemos a muchos obstáculos para poder lograr una educación inclusiva en todos los niveles educativos y en todos los planteles escolares.

Este proceso se impulsó de manera más precisa a partir de 1993, con la Ley General de Educación que en su artículo 41 señala que la educación especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Además, establece que la educación especial procurará la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y materiales de apoyo específicos, de aquellos alumnos con discapacidad que no se integren a las escuelas de educación regular. El programa incluye un balance general de la situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa, establece las orientaciones centrales que habrán de seguirse para mejorar el funcionamiento de los servicios, tanto del que se presta en servicios escolarizados específicos como el que se presta mediante los servicios de apoyo, finalmente incluye los objetivos, las líneas de acción y las metas que deberán alcanzarse.

Estos programas tienen la iniciativa de involucrar a los niños con necesidades educativas especiales a los centros de educación regular, aunque muchas veces estos planteles no cuentan ni siquiera con la infraestructura necesaria para que el alumno pueda desenvolverse de una manera más independiente, y no hablemos de las planeaciones o de los materiales para apoyo a estos niños porque en muchas escuelas sobre todo las rurales no tienen acceso a este tipo

de información o materiales para ofrecerles a estos niños una verdadera integración con sus demás compañeros.

(Strichart y Lazarus, 1986, p. 23) observan que los psicólogos escolares que tradicionalmente han llevado a cabo la mayoría de las evaluaciones de las escuelas, en la actualidad encuentran la necesidad de ampliar su capacidad para poder evaluar a los niños que tienen diversas necesidades especiales, incluyendo capacidades como ceguera, sordera y deficiencias de conducta. Muchas veces no se pueden encontrar test especialmente diseñados, con frecuencia los psicólogos adaptan procedimientos existentes que permiten al niño responder adecuadamente.

Los padres tienen derecho a obtener una evaluación independiente de sus niños realizada por examinadores escogidos por ellos y que no pertenezcan al sistema escolar. Los resultados de cualquiera de dichas evaluaciones independientes deben considerarse junto con la evaluación de la escuela para determinar el programa y ubicación de los niños, todo esto para que, en conjunto con el maestro, padre de familia y el niño planifiquen las actividades que el deberá seguir de acuerdo a los estudios realizados.

Idealmente el sistema PEI (programa de educación intercultural), sirve para determinar donde se encuentra el niño, hacia donde debe dirigirse, la forma como va a llegar allí, cuanto tiempo le tomara y como descubrir cuando ha llegado (Bierly, 1978 p. 31)

El requisito legal de tener un PEI es nuevo, pero no lo son los principios de una planificación sólida y un aprendizaje sistemático, en realidad todo lo que requiere un PEI lo puede hacer actualmente un maestro competente (Hayden y Edgar, 1978, p. 58).

El programa de educación intercultural es quizá el único aspecto impopular de la ley, no solo porque exige mucho trabajo sino porque la esencia misma del plan, parece perderse entre montañas de papeleo (Gallagher, 1984, p. 58). En referencia a los puntos anteriores tenemos que tener en claro que, en la actualidad, aunque las instituciones regulares no cuenten con un psicólogo, o un maestro de educación especial, el mismo maestro o profesor puede realizar o determinar la realización de un diagnóstico para el alumno que tenga focalizado como probable niño con necesidades educativas especiales.

En 2002 la SEP crea el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa para la atención educativa a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, priorizando a los alumnos con discapacidad y a los alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, que cursan educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. El programa plantea el fortalecimiento de la educación especial, por un lado, y del proceso de integración educativa, por el otro. Asimismo, el Programa brinda asesoría técnica y pedagógica; e impulsa el desarrollo de propuestas y acciones educativas, materiales educativos para el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial de las 32 entidades federativas; además generará lineamientos y orientaciones para la implementación de las propuestas y ofrecerá actualización y capacitación a equipos técnicos estatales; además de apoyo económico para el fortalecimiento de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa.

Conforme a este tipo de programa nos podemos percatar de que en muchos sectores de la población el docente o los familiares pueden obtener la ayuda y capacitación adecuada para que el alumno con necesidades educativas especiales se sienta integrado en todos los ámbitos de su vida cotidiana, y así poder lograr en estos niños un desarrollo sumamente integral y explote al máximo todas sus capacidades no solo en el ámbito educativo sino también social.

Los compromisos u objetivos más relevantes de este programa son:

- Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
- Desplegar estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y grupos vulnerables.
- Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos.
- Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje.
- Otorgar al personal directivo y docente apoyos técnicos y pedagógicos para facilitar la inclusión plena de los alumnos con discapacidad.
- Adecuar y equipar planteles educativos para eliminar y reducir las barreras físicas que impiden el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad.
- Promover acciones para detectar y atender adecuadamente a alumnos con capacidades diferentes y aptitudes sobresalientes.
- Que la educación conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad.

Otro programa muy importante es el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), el cual busca contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas de la Educación Básica y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, inserción y el egreso oportuno de educación básica con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad. Lo que este programa busca es que los planteles o instituciones educativas que tengan alumnos con necesidades educativas especiales mejoren la calidad de sus servicios hacia estos niños y que realicen

las acciones necesarias para que el contexto de todos sus alumnos sea igualitario y equitativo, y de esta manera lograr una inclusión educativa en todos los niveles de educación básica.

Los principales objetivos de este programa son:

- Fortalecer las capacidades de las escuelas y servicios educativos que brindan atención al alumnado con necesidades educativas especiales, priorizando a los alumnos o alumnas con discapacidad y aptitudes sobresalientes.
- Impulsar un esquema de financiamiento para que desarrollen un proyecto local de inclusión y equidad educativa que tenga como fin fortalecer a las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos, con énfasis en la retención, reinserción y egreso oportuno.

Analizando todos los puntos anteriores de este tema podemos determinar que existen múltiples programas para ayudar tanto a los docentes, padres de familia y alumnos con necesidades educativas especiales para que logren un desarrollo integral y de la misma manera que México logre ser un país con una educación de calidad para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se inculquen valores con los cuales se pueden defender todos los alumnos y de esta manera se pueda lograr no solo la inclusión de estos alumnos en el ámbito educativo sino también ingresarlo al sector laboral y puedan obtener la mismas oportunidades que las personas “normales”, y así poder eliminar todas las barreras u obstáculos a los que se enfrentan las personas con necesidades especiales y abarcar en su totalidad una integración plena y satisfactoria para todas las personas.

CAPITULO III.

ENFOQUE PEDAGÓGICO

3.1.1 Enfoque constructivista del aprendizaje

Como podemos darnos cuenta la escuela es una institución que tiene el objetivo de “educar” a los alumnos para transmitirles y enseñarles determinados contenidos, entendidos en sentido como conceptos, hechos, procedimientos actitudes, valores y normas. (Coll, p. 35 1986).

Esto quiere decir que la escuela deberá tener bien definidos con anterioridad los objetivos de manera clara, con un control tanto social como administrativo dentro de ella para que estos objetivos puedan cumplirse en todos los grados escolares, es por esto que nosotros como docentes tenemos que realizar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que determinados alumnos como lo son los niños con el síndrome de espectro autista puedan aprender y mejorar su desarrollo tanto personal como social, y de esta manera poder lograr en el alumno un aprendizaje integral para que este se desenvuelva en su vida diaria.

Por lo cual desde este punto de vista y desde un enfoque constructivista se entiende que para que el alumno aprenda “el sujeto participara activamente en la construcción de la realidad, y el conocimiento que tenemos del mundo exterior es sin duda una mezcla de sus propiedades reales y de nuestras aportaciones en el acto de conocimiento” (Coll, 1979, p. 65).

Lo anterior mencionado nos indica que todo niño desde pequeño va construyendo por sí mismo conocimiento de lo que sucede a su alrededor, pero cuando llega a una edad escolar este niño con ayuda del docente y los conocimientos que le transmitirá por medio de diversas actividades, ira realizando cambios en su estructura y organización de los conocimientos que él ya tenía, así su aprendizaje o respuestas a diversas situaciones que se le presenten estarán determinadas no solo por sus características personales, sino también por la organización de sus conocimientos.

Así toda persona que intervenga en la escuela en relación con el aprendizaje de los alumnos adoptará ya sea de manera positiva o negativa como aprenderá no solo de manera individual sino también grupalmente para crear las estrategias necesarias, y sobre todo para estructurar de manera adecuada sus planeaciones y así poner abarcar todos los estilos de aprendizaje de los alumnos y las necesidades de estos.

El nivel de desarrollo de cada alumno tiene que informar, pero no determinar los objetivos educativos planteados para él. Según Vigostky: "el aprendizaje dirigido a los niveles evolutivos que ya se han conseguido resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del niño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio del proceso evolutivo, si no que más bien va a remolque de este proceso". (Vigotsky citado por Riviere, 1984, p.53).

En este sentido, sabemos que ahora los instrumentos que utilizamos para realizar un diagnóstico previo del desarrollo del niño, no solo son para saber qué nivel de aprendizaje tienen sino también para saber cómo enfrenta ciertas situaciones, que herramientas o instrumentos utiliza a la hora de realizar alguna tarea y sobre todo la manera en cómo este aprende, y de esta manera nosotros como docentes poder apoyarnos de estas herramientas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos.

Así mismo se entiende que tanto el maestro como el resto del grupo son agentes del desarrollo y aprendizaje, que, de hecho, se da porque el niño convive e interactúa todos los días con estas personas y a través de estas relaciones y observaciones el niño también puede construir su aprendizaje.

De acuerdo con la tesis constructivista de Piaget, construimos significados relacionando e integrando el nuevo contenido en los esquemas de comprensión de la realidad que ya teníamos. De aquí parte la importante idea de realizar un diagnóstico previo antes de enseñar cualquier tema a los alumnos, para que a partir de este instrumento el docente pueda inferir que aprendizaje tiene cada alumno y así, de esta manera analizar desde que punto partirá para enseñar

cada tema, sobre todo con los alumnos con el síndrome de espectro autista, ya que como lo mencionamos anteriormente hay áreas en las cuales se tienen que trabajar de manera más ardua con ellos.

Es por esto que el enfoque constructivista, debe ser bien comprendido por el docente que lo aplique en sus clases puesto que implementado correctamente se puede llegar a abarcar no solo aspectos cognitivos, sino también los afectivos, los cuales de esta manera pueden irse trabajando a la par con el alumno con síndrome de espectro autista, ya que este aspecto es uno de los que más atención requiere.

La teoría cognitiva de Piaget, también se la conoce como evolutiva debido a que se trata de un proceso paulatino y progresivo que avanza, conforme el niño madura física y psicológicamente. La teoría sostiene que este proceso de maduración biológica conlleva al desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas; lo cual facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación. El aprendizaje se realiza gracias a la interacción de dos procesos: asimilación y acomodación (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007).

El primero se refiere al contacto que el individuo tiene con los objetos del mundo a su alrededor; de cuyas características, la persona se apropia en su proceso de aprendizaje. El segundo se refiere a lo que sucede con los aspectos asimilados: son integrados en la red cognitiva del sujeto, contribuyen a la construcción de nuevas estructuras de pensamientos e ideas; que, a su vez, favorecen una mejor adaptación al medio. Cuando se ha logrado la integración, aparece un nuevo proceso de equilibrio gracias al cual el individuo utiliza lo que ha aprendido para mejorar su desempeño en el medio que le rodea.

Las aproximaciones constructivistas incluyen, entre otras cosas, tareas auténticas o de la vida real, negociación social y responsabilidad compartida como parte del aprendizaje. Esto nos quiere decir que el profesor debe de elegir

minuciosamente las actividades, tareas y estrategias que maneja con sus alumnos, ya que no solo se trata de memorizar información y que el alumno no comprenda lo que está viendo en clase, sino que la información o aprendizaje que se les brinde debe ser eficaz para que lo lleven a cabo durante su vida diaria.

Aunque hay varias aportaciones de lo que significa la teoría constructivista, casi todas coinciden en que supone un cambio notable en el interés de la enseñanza al colocar en el centro de la empresa educativa los esfuerzos del estudiante por entender (Prawat,1992, p.357).

Esto nos da a entender que ahora el alumno pasa a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje para que funja con un papel activo para que este organice su conocimiento y le dé sentido a la información que se le da.

Tomando los aportes más esenciales para ayudar a un niño con síndrome de espectro autista con un enfoque constructivista podemos decir que, si los niños obtienen aprendizajes de su entorno y de las cosas que lo rodean para posteriormente durante su vida escolar ir transformando su conocimiento previo en algo más complejo a partir de la comprensión y asimilación de los aprendizajes que va a ir obteniendo, y así poder facilitar su desenvolvimiento social, intelectual y afectivo con las demás personas.

Considerando los aspectos del constructivismo en la pedagogía, es posible plantearse en consecuencia que el objetivo de la enseñanza, desde esta postura es el de que los estudiantes construyan un conocimiento significativo; alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante, para lograr niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar. Cuando el docente ya ha definido los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes, debe decidir cuáles son los contenidos que revisará durante el proceso formativo.

El ser humano es un activo constructor de su realidad, con lo cual, el constructivismo estableció algunos principios básicos (Universidad San Buenaventura, 2015), cuyo resumen se plantea a continuación: El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad. Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales: cada persona percibe la realidad de forma particular dependiendo de sus capacidades físicas y del estado emocional en que se encuentra, así como también de sus condiciones sociales y culturales.

Para Vygotsky (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007) es esencial lo que ha denominado como la zona de desarrollo próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en el tema. Es, en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos. Es así como, desde el punto de vista constructivista, se puede pensar que el aprendizaje se trata de un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración.

Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio. Un buen docente es capaz de organizar sus actividades de tal forma que se promocióne el aprendizaje para todos los involucrados en el proceso; la tarea fundamental de un docente es educar.

3.2.1 Antecedentes del constructivismo.

Decía Pozo (2005, p. 61-62) que el constructivismo en las escuelas está empezando a ser un *slogan* o una imagen de marca y, muchísimos maestros, pero sobre todo investigadores educativos, exhiben su vitola de constructivistas, de manera que, desde finales del siglo pasado, podemos observar que casi todas las teorías educativas y/o instruccionales parecen haber abierto sucursales constructivistas (Tolchinsky, 1994). Ante esta situación, y aprovechando que ahora casi todos somos constructivistas.

Han sido muchos los intentos de clarificar posiciones y se han dedicado no pocos trabajos monográficos al análisis del paradigma constructivista confrontando maneras diferentes de entender el constructivismo psicológico (Prawat, 1999). En términos generales podríamos decir que se han venido dando varias explicaciones alternativas del funcionamiento psicológico que podrían ser recogidas bajo el paraguas del constructivismo y que responden a las visiones teóricas constructivistas dominantes en psicología del desarrollo (Coll, 2001; Martí, 1997). En este sentido cualquier tipo de clasificación de los constructivismos recoge, explícita o implícitamente, la existencia de:

- un constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget.
- un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos.
- un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas (Edwards, 1997; Potter, 1998).

Estas diferentes formas de entender el constructivismo, aunque comparten la idea general de que el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo, difieren en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo.

En primer lugar, para Piaget, efectivamente, el proceso de construcción de los conocimientos es un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo. El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones.

Ahora bien, aunque el aprendizaje es un proceso intramental, puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que “los otros” son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar.

En segundo lugar, con el redescubrimiento de Piaget por la psicología estadounidense empieza a romperse el cerco conductista sobre el estudio de los procesos de pensamiento y se empieza a concebir el sistema humano en términos de procesamiento de la información. Esta concepción parte del presupuesto de que la mente humana es un sistema que opera con símbolos, de manera que la información se introduce en el sistema de procesamiento, se codifica y, parte de ella, se almacena para poderla recuperar con posterioridad.

El constructivismo socio-cultural tiene su origen en los trabajos de Lev S. Vygotsky y postula que el conocimiento se adquiere, según la ley de doble formación, primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico, de esta manera el factor social juega un papel determinante en la construcción

del conocimiento, aunque este papel no es suficiente porque no refleja los mecanismos de internalización. Sin embargo, como la idea de un origen social de las funciones psicológicas no es antitética con la noción de construcción personal, sobre todo si se parte de un modelo bidireccional de transmisión cultural en el que todos los participantes transforman activamente los mensajes,

De esta manera el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. La intersubjetividad, la compartición de códigos compartidos y la co-construcción con aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido.

Este panorama constructivista que marca la disociación entre lo individual y lo social, entre lo interno y lo externo o entre el pensamiento y el lenguaje, existen, en el momento actual, un conjunto de propuestas cuya finalidad es mostrar que “si incorporamos las perspectivas socio-cultural y lingüística al modelo cognitivo de los procesos mentales, es posible vislumbrar cómo el lenguaje y los procesos sociales del aula, constituyen las vías a través de las cuales los alumnos adquieren y retienen el conocimiento” (Nuthall, 1997, p. 758), fundamentalmente porque resulta muy útil considerar los procesos mentales como una propiedad de los individuos que actúan en entornos organizados culturalmente (Salomon, 2001).

El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de

manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla.

Decía Punset (2011, p. 43) que, si “ya sabíamos que el alma estaba en el cerebro, ahora podemos contemplar todo el proceso molecular mediante el cual el pasado y el futuro convergen y observar cómo la materia cerebral y la memoria fabrican nuevas percepciones sobre las que emerge el futuro”. La ciencia ha puesto de manifiesto que en los inicios de cualquier proceso cognitivo sólo el pasado cuenta, pero en el mismo momento que se empieza a modelar el futuro y merced al estallido de la inteligencia social, se pone en marcha un proceso en el que la capacidad de imitación, instrumentada por las llamadas neuronas espejo, interactúa con el conocimiento acumulado de la propia especie y con un archivo de recuerdos y huellas de emociones propias y surge el pensamiento nuevo.

Lo anterior nos hace mención que conforme a lo que nos menciona cada autor (Piaget y Vigotsky), sobre la idea que cada uno tenía sobre el constructivismo es que a pesar de las diferencias que existe entre las opiniones de cada uno, si este enfoque se aplica de la manera adecuada dentro del aula de clases puede ser una herramienta fundamental para el docente, para que sus alumnos puedan desarrollar habilidades como: comprensión, asimilación, análisis, organización y reorganización del conocimiento para que de esta manera toda información que se le presente en la escuela le pueda ser de utilidad en su vida diaria o cotidiana para resolver ciertas situaciones o problemas a los que se tenga que enfrentar.

3.3.1 Principales exponentes del constructivismo.

La teoría constructivista de Jean Piaget sostiene que los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de su experiencia por procesos de asimilación y organización u acomodación, es decir es un proceso reestructivo y social.

De este modo, aprender deja de ser un proceso pasivo: el que aprende deja de ser meramente un espectador pasivo o un recipiente vacío que se va llenando con lo que el profesor le ofrece. Así, el constructivismo sitúa al estudiante en un papel activo en el proceso de construcción de su propio conocimiento, incorporando nuevas experiencias a su marco o estructura cognitiva.

Es decir, ahora el estudiante no se mostrará solamente como un libro en el cual se le ira llenando de información que ni siquiera comprende o asimila, o simplemente que memoriza para “obtener buenas calificaciones”, sino que ahora mediante diversas estrategias que el docente implementara en su salón de clases el construirá su conocimiento o lo organizara de acuerdo a la información nueva que este reciba.

A este proceso de incorporación de nuevas experiencias es lo que Piaget llama asimilación. Puede ocurrir que las nuevas experiencias nos “hagan ver el mundo de otra manera”, es decir, que sintamos que nuestra estructura o marco cognitivo no se relaciona con lo que acabamos de vivir, o que una experiencia nos cambie la percepción de algo que teníamos en concreto por lo que será necesario volver a organizar y estructurar este marco. A este proceso de reestructuración es a lo que Piaget llama acomodación o alojamiento. De este modo “cada uno individualmente construye significados a medida que va aprendiendo. (Hernández p. 20. 2008)

Las principales características de los ambientes de aprendizaje basados en un enfoque constructivista son, según Hernández (2008):

- Múltiples contactos con representaciones de la realidad.
- Tareas significativas que pueden aportar algo al contexto en el que se desenvuelven
- El aprendizaje es basado en casos de la vida diaria
- Fomentan la reflexión acerca de la experiencia.
- Apoyan la “construcción” colaborativa del aprendizaje, a través de la negociación social.

Por lo anterior entendemos que ahora los alumnos tendrán ambientes de aprendizaje en los cuales podrán desenvolverse de tal manera que podrán ir comprendiendo lo que sucede a su alrededor (contexto) y aportar ideas y opiniones sobre algún tema o problema en específico, además de que por medio también de la interacción con sus compañeros estos podrán obtener un aprendizaje significativo y organizar entre todos sus propios marcos cognitivos, pero sin la presión de estar compitiendo entre todos por ser el mejor de la clase o sobresalir de entre la clase.

Todas estas características rigen los procesos de enseñanza- aprendizaje desarrollados bajo un enfoque constructivista: se busca el aprendizaje como un proceso activo y el aprendizaje completo, autentico y real (Piaget, 1978).

Los alumnos construyen conocimientos por sí mismos; construir significados a medida que van aprendiendo. Así, en un entorno de aprendizaje constructivista, los alumnos tendrán que encontrar por si mismos las soluciones a ciertos problemas, deberán reflexionar, serán conscientes de su propio proceso de aprendizaje, teniendo cierto grado de control sobre él.

Vygotsky (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Refiere dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales, y el nivel de desarrollo potencial, o que los niños pueden hacer con ayuda de "otros", en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia

es la que denominó Zona de Desarrollo Próximo: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (Vygotsky 1979, p. 133).

De ambos autores podemos rescatar que ven al alumno como el actor principal dentro del entorno escolar, ambos hablan de la interacción social como un factor importante para la adquisición de nuevos conocimientos, a su vez esto implica que el alumno se integre, sea afectivo, y socialice con los demás alumnos para poder integrarse en su contexto social.

Esto es de suma importancia para los alumnos con el síndrome de espectro autista, ya que, de esta manera se pueden abarcar todos los aspectos que este tipo de niños necesita fortalecer para poder desenvolverse adecuadamente tanto a su entorno como con las personas que le rodeen y así obtener un desarrollo integral y conocimientos que le sirvan a lo largo de su vida diaria a través de los aspectos antes mencionados y lograr en ellos un pensamiento crítico, analítico y reflexivo.

Es necesario explicitar cómo la enseñanza contribuye a la construcción de significados y a la atribución de sentido, ya que el intento de elaborar un marco global de referencia para la educación escolar no puede limitarse a la explicación de cómo se llevan a cabo los aprendizajes, sino que debe dar cuenta de cómo y bajo qué condiciones, la enseñanza promueve el aprendizaje (Coll, 2001, p. 183-184).

Para el constructivismo la influencia educativa debe entenderse en términos de ayuda encaminada a mejorar los procesos vinculados a la actividad constructiva del alumno y tiene por finalidad generar la necesaria aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos curriculares.

Desde la concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, se apuntan tres fuentes principales de influencia educativa:

- a. Los profesores, cuya influencia educativa se ejerce a través de los procesos de interacción-interactividad que se encuentran vehiculados por la cantidad y el ritmo de la enseñanza, por la manera de presentar la información y de elaborar sistemas de significados compartidos, por la manera de indagar y valorar las respuestas de los alumnos y por el proceso seguido a la hora de llevar a cabo el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad de los aprendizajes.
- b. Los alumnos, cuya influencia educativa es también un proceso de interacción –interactividad que viene determinado por las soluciones aportadas a los conflictos cognitivos y a las controversias conceptuales, por las regulaciones mutuas efectuadas a través del lenguaje y por el apoyo mutuo que se produce en el proceso de atribución de sentido al aprendizaje.
- c. Las instituciones educativas, cuya influencia puede ser directa e indirecta. La indirecta se ejerce a través de los proyectos institucionales (educativo y curricular) y la influencia directa mediante el favorecimiento de la participación de los alumnos en situaciones de aprendizaje complementarias a las de aula.

De esta manera podemos retomar lo más característico de ambas aportaciones sobre el enfoque constructivista, para que de esta forma se pueda trabajar con el alumno con el síndrome de espectro autista y así, poder lograr en él un aprendizaje significativo a partir de la orientación o guía que según Piaget el profesor tiene que ofrecerle al alumno para que construya su propio conocimiento en base a los temas propicios a cada grado, pero con el estímulo social que nos marca Vigotsky para que por medio del dialogo, o trabajo entre sus compañeros este tipo de alumnos pueda adquirir ciertos aprendizajes y estructurar su conocimiento, y de esta manera tanto profesores y alumnos

podrán ayudar al alumno con el síndrome de espectro autista a que este pueda aprender pero al mismo tiempo abarcar sus áreas más débiles como lo son el socializar, su comunicación y la conducta.

3.4.1 Aprendizaje y constructivismo

Como se ha establecido en los apartados anteriores podemos percatarnos de que el aprendizaje puede transmitirse de diversas formas ya sea de manera autónoma, interactuando con otras personas, a través de la experiencia o del mismo contexto en el que nos desarrollamos y a través de esto como nos lo menciona el constructivismo vamos “construyendo” nuestros propios aprendizajes.

El concepto de aprendizaje significativo fue propuesto originalmente por David Ausubel (1963 a 1968). David P. Ausubel psicólogo estadounidense fue influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, y planteó su Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción, en la que afirma que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos. El aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. Por eso lo que procede es intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativo posible, para lo cual la enseñanza debe actuar de forma que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje. En este sentido, las nuevas tecnologías que han ido desarrollándose en los últimos tiempos y siendo aplicadas a la educación juegan un papel vital.

El aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros. El proceso mediante el cual

se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento. Conviene distinguir lo que el alumno es capaz de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender y hacer en contacto con otras personas, observándolas, imitándolas, atendiendo a sus explicaciones, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas.

Vigotsky propone también la idea de la doble formación, al defender que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal. Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva.

Según la doctora Frida Díaz-Barriga y el maestro Gerardo Hernández Rojas, los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, son los siguientes:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.

- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

Hoy día, como señalan los especialistas, los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen el núcleo de la investigación y la práctica didáctica. “Educar, nos dice Paulo Freire, no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su construcción por los aprendices”. Para hacer suyo un conocimiento y darle significado, el educando tiene que involucrarse activamente en el proceso de construir nuevos conocimientos, sobre la base de sus conocimientos previos.

3.5.1 Aprendizaje, constructivismo, trastorno del espectro autista y la pedagogía.

Los alumnos con TEA que tienen una escolarización en un centro educativo ordinario supone su inclusión en una clase ordinaria, lo que implica un seguimiento de la programación común con las adaptaciones, refuerzos y apoyos que precise, permaneciendo en todo momento en su grupo de referencia. La inclusión educativa implica la participación de estos estudiantes en las actividades extraescolares, garantizando su igualdad de oportunidades. Este

nivel de intervención educativa representa el más deseable para este alumnado, especialmente en infantil y primaria, donde los apoyos deben centrarse en aspectos comunicativos y sociales en el contexto más natural posible, debido a las frecuentes dificultades para generalizar este tipo de aprendizajes en las personas con TEA. En este sentido, uno de los mayores obstáculos con los que se encuentran los centros educativos es la escasez de recursos humanos, ya que no disponen de suficientes profesionales para promover los apoyos dentro de las aulas.

El cambio a la Educación Básica Obligatoria es un momento difícil para los alumnos con autismo porque:

- Sus habilidades de interacción y comunicación con iguales están menos desarrolladas, presentando inmadurez social, lo que les dificulta relacionarse y hacer amigos.
- Tienen a mantener rutinas y a presentar dificultades en las transiciones que no disponen de anticipación.
- Sus intereses suelen estar muy definidos y de gran intensidad, por lo que los momentos de ansiedad pueden ser frecuentes.
- Su lenguaje aparentemente es correcto, aunque presentan dificultades en la pragmática. Hablan demasiado alto, realizando comentarios improcedentes, teniendo una interpretación rígida de las normas.

El objetivo fundamental de esta nueva etapa debe ser la inclusión: la adaptación positiva del alumno en el centro, en el aula y en las actividades que se desarrollen. Mantener un aula estructurada, que proporciona información anticipada de lo que va a suceder durante la jornada escolar, con materiales adaptados y la puesta en marcha de estrategias específicas para estos alumnos facilita esta inclusión.

Las adaptaciones que debe desarrollar un pedagogo en función al currículo, objetivos y evaluaciones dentro de un centro escolar ordinario son las siguientes:

- Utilizar material gráfico como láminas, videos, modelos de trabajos terminados, dibujos, entre otros, que le permiten comprender la temporalidad de los eventos, organizar sus acciones en secuencias lógicas, identificar la emoción que le producen las situaciones.
- Apuntarle en su agenda escolar las actividades que tiene que realizar.
- Mostrarle, en forma de dibujos, las normas que están en proceso de adquirir.
- Describirle gráficamente las secuencias didácticas de una actividad determinada.
- Seleccionar libros con ilustraciones, en los cuales se utilice un lenguaje simple.
- Realizar modificaciones directamente sobre el libro de trabajo, sobreponiendo instrucciones, textos más simples o dibujos.
- Recopilar ilustraciones, conceptos y/o mapas conceptuales donde el alumno pueda repasar o fortalecer los conocimientos que está adquiriendo.

3.6.1 Adaptaciones de objetivos, contenidos del currículo y estrategias de evaluación

- Elegir los que le sirven aquí y ahora al alumno.
- Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a un mayor número de situaciones.
- Los que sirven de base para futuros aprendizajes.

- Los que favorezcan el desarrollo de sus funciones cognitivas: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, flexibilidad, simbolización, para favorecer la autonomía y la socialización.

- **Estrategias de evaluación**

- Procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; diaria en lugar de trimestral; basada en la observación en lugar de en exámenes.

- Pedir respuestas no verbales como señalar, encerrar o construir. Emplear respuestas de hechos y evitar las de juicios, ya que para ellos éstas resultan muy complejas.

- Prepararse previamente el tipo de formato que se utiliza para evaluar al alumno. Cada ficha, tarea o actividad debe tener un solo objetivo, pocos estímulos e instrucciones de tarea. Si el alumno no domina el formato, se perderá en la forma y no se centrará en el contenido. Se le debe dar un ejemplo inicial de la tarea o ítem a evaluar.

Con todo lo anteriormente mencionado podemos darnos cuenta de que la pedagogía, y alumnos con TEA tienen que ir de la mano para poder lograr los aprendizajes significativos que pueden lograr este tipo de alumnos con las adecuaciones y adaptaciones pertinentes tanto del aula escolar como del currículo y los objetivos que nos planteamos para ellos, y de esta manera también poder realizar una inclusión con sus demás compañeros dentro de un centro escolar ordinario.

A su vez podemos percatarnos de que la mejor estrategia o estilo de aprendizaje en el que los niños con TEA pueden verse favorecidos es el visual por lo cual el método TEACHH es el ideal para poder desarrollar todas las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes adecuadas n cuanto a su edad y nivel de

madurez no solo en su vida escolar sino en su vida diaria para un mejor desempeño y desenvolvimiento en todo su entorno.

CAPÍTULO IV.

PROPUESTA DE TESIS

4.1. Contextualización de la propuesta

Esta propuesta está dirigida al nivel educativo de primaria en el cual podrán adaptar las actividades que se muestran en él, dependiendo del grado escolar en el que se utilizara o implementara con el niño con TEA de acuerdo tanto a las necesidades educativas de este niño y de las necesidades pedagógicas del profesor dentro del aula de clases.

El nombre de este manual es “Manual Didáctico para niños con TEA” en el cual consta de diversas actividades para diferentes materias, juegos, creación de material didáctico, estructura física del aula, y tipos de juguetes caseros que el profesor puede utilizar en caso de alguna crisis en el niño con TEA.

El objetivo de este manual es poder brindarle al docente de una escuela ordinaria, una herramienta eficaz para poder lograr los aprendizajes esperados de acuerdo al grado escolar en los niños con TEA, utilizando las estrategias y métodos adecuados para que estos niños puedan desarrollar todas las habilidades y conocimientos necesarios de acuerdo a su edad. Todo esto con la finalidad de que el profesor como el alumno con TEA puedan verse beneficiados durante el desarrollo de las clases sin descuidar o dejar a un lado al resto del grupo, puesto que estas mismas actividades pueden implementarse para los demás alumnos, además de que con la integración de los juegos también se estimularía el área social de los niños con TEA para una mejor integración de estos niños con sus demás compañeros.

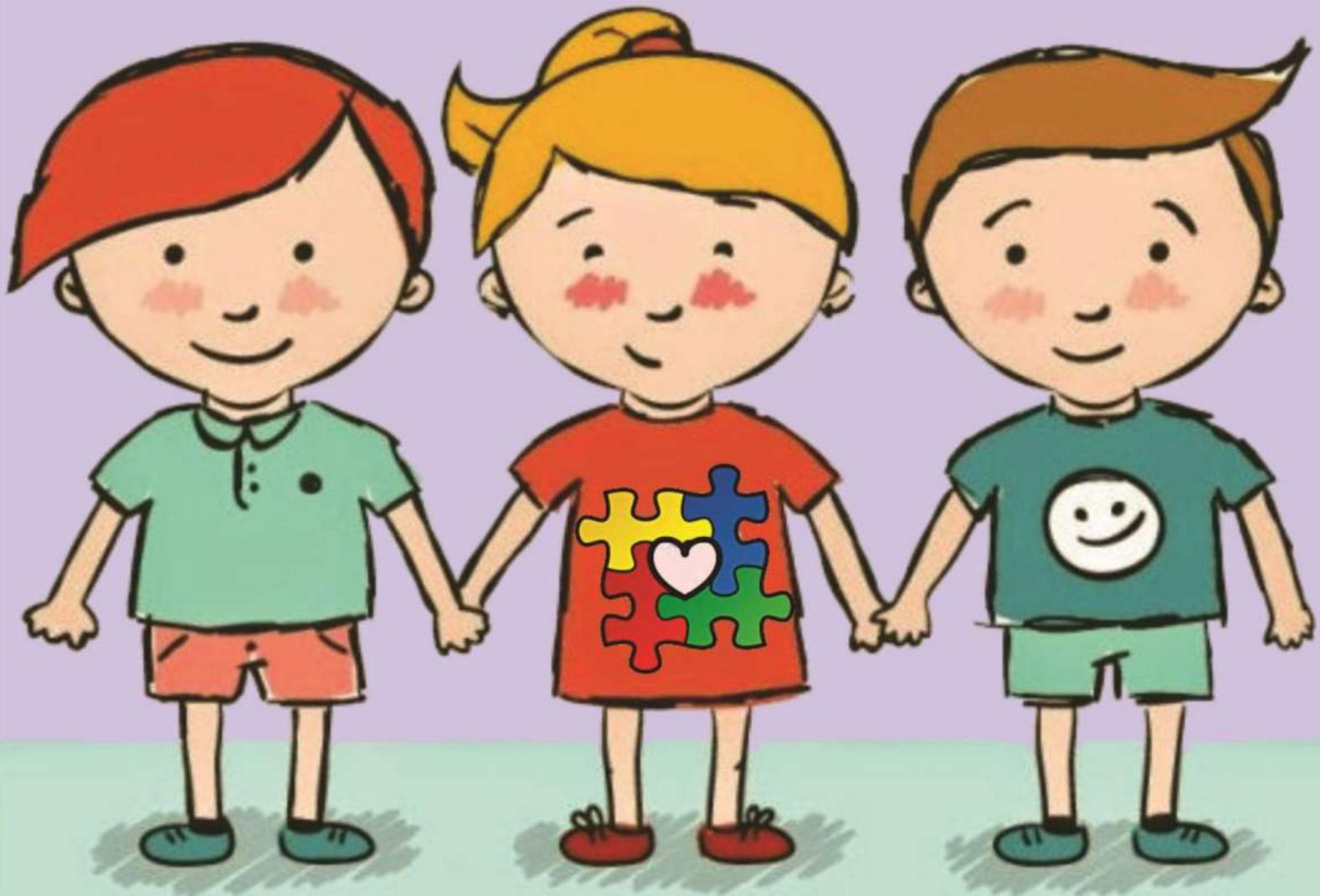


MANUAL DIDÁCTICO

PARA NIÑOS CON

ASPERGER

BASADO EN EL MÉTODO TEACCH



Paulina Litzel Bautista Gómez

Índice.

Introducción	2
Requerimientos del uso del manual	4
Estrategias con pictogramas	6
Estrategias de rutinas	10
Estrategias para romper rutinas en niños con TEA	15
Importancia del juego en niños con TEA	19
Juego “el escondite”	21
Juego de memoria	23
Estrategia para la alimentación en niños con TEA.....	25
Estrategia para trabajar emociones.....	28
Estrategias para desarrollar el área visual en niños con TEA.....	32
Juego del espejo	35
Juguetes anti-estrés caseros	38
Estrategias de escritura en niños con TEA	41
Anexo 1 “clases visuales”	46
Anexo 2 “poniendo deberes”	48
Anexo 3 “modelo de examen”	49
Anexo 4 “modelos de competencias en alumnos con TEA”	50

INTRODUCCIÓN.

Este manual se elaboró con la intención de apoyar a las maestras y maestros en su labor diaria al trabajar con niños con capacidades especiales en específico niños con el trastorno del espectro autista.

Es de suma importancia que se destaque que este manual es un compendio de diversas actividades o estrategias que ya fueron diseñadas o elaboradas para estos niños basadas en el método Teachh y que fueron recopiladas de diversas plataformas de internet destacando actividades de lecto–escritura, además de que se integran juegos para su socialización y juguetes que pueden ser implementados en el aula para calmar el estrés y así el docente pueda tener una referencia de lo antes mencionado para ser adaptado a su aula. Además, se realiza una introducción de los contenidos que hacen referencia a las habilidades básicas y destrezas instrumentales, y la priorización de aquellos que se refieren principalmente al lenguaje, comunicación, habilidades sociales, hábitos de autonomía y desarrollo cognitivo.

Este manual está basado en el método TEACCH el cual nos habla de un apoyo visual, la estructuración temporal y espacial:

- **Apoyos visuales:** es fundamental que cada juego, actividad y estructura del aula este organizada y estructurada visualmente para así poder favorecer al máximo la comprensión de los contenidos que se quieran trabajar. Hay tres aspectos importantes a la hora de utilizar apoyos visuales, que son la claridad, la organización y la concreción de la información que se ha de transmitir a la persona con TEA.

- **Estructuración temporal,** es imprescindible para las personas con TEA tener una estructuración temporal, ya que les cuesta anticipar y prever qué va a ocurrir, qué tiene que hacer, dónde va a ir, etc. El desconocimiento de todas estas situaciones les provoca malestar, ansiedad, inestabilidad; dando lugar a muchas de sus conductas inapropiadas. Debemos dar respuestas a las constantes preguntas de dónde voy a estar, qué voy a hacer, qué toca después, etc.

- **Estructuración física,** hace que la organización del recreo sea clara y accesible proporcionando al alumnado autonomía y fomentando un tiempo de juego más coherente y organizado. La creación de distintos rincones en el patio tiene el objetivo de transmitir información sobre las actividades que se realizarán en cada zona. De esta manera nos adaptamos al estilo de aprendizaje de las

personas con TEA, modificando y ajustando cualquiera de los aspectos físicos, temporales, organización de tarea y sistema de trabajo. Ésta metodología propone una adaptación de entornos y actividades apoyándonos siempre en los aspectos cognitivos más desarrollados en las personas con autismo.

Los aspectos antes mencionados son de suma relevancia para poder brindarle un espacio, interacciones sociales y una mayor seguridad a los niños con TEA y a su vez, el profesor pueda abarcar los aprendizajes y objetivos establecidos para estos niños. Este manual contiene juego y actividades fáciles de implementar para que el niño con el trastorno del espectro autista pueda realizarlos dando como resultado una mejoría en el desarrollo del lenguaje, las habilidades sociales y habilidades para la vida.

Además, cada juego o actividad es adaptable para satisfacer mejor las necesidades de los niños o niñas, sin importar su desarrollo o edad.

Como sabemos el trabajar en un aula ordinaria con una gran diversidad de alumnos puede llegar a ser muy complicado y estresante para todos los involucrados pero el conocer los intereses, gustos y preferencias de cada alumno es vital para poder llamar la atención de los niños y relacionar estos con los contenidos educativos que se quieren enseñar.

El objetivo principal de esta guía es ofrecer los apoyos necesarios tanto a profesionales del ámbito educativo como a las propias familias para que puedan ayudar a los niños y niñas con TEA a mejorar sus interacciones con iguales mejorando su calidad de vida.

Espero que este manual sea de gran ayuda para ustedes y logren implementar las actividades que en este les plasmo, me gustaría aclarar que estas no son de mi autoría, ha sido una recopilación de los materiales que he utilizado en mi labor como docente ya que al ser una profesional de la docencia sin conocimientos específicos sobre este trastorno sé la responsabilidad, así como las dificultades por las que nos podemos llegar a enfrentar, es por ello el énfasis de brindarles apoyo a través de este contenido.

Este compendio es un punto de partida para que puedas empezar a trabajar con niños que tienen este trastorno y puedes adaptarlo a las necesidades de tu aula o el nivel del trastorno al que enfrenta tu alumno para mejorar el aprendizaje de estos, no solo trabajando sus debilidades si no también reforzando sus aspectos más fuertes y así poder lograr un desarrollo integral y funcional para toda su vida.

REQUERIMIENTOS DEL USO DEL MANUAL

Los siguientes requerimientos para el uso del manual se realizan con la intención de asegurar el uso correcto de las diferentes actividades y juegos, así como las ampliaciones o restricciones que se pueden realizar y que se conjuntan en este compendio de múltiples estrategias enfocado a niños con TEA los cuales son los siguientes:

- Este manual es contiene diversas actividades y juegos para los niños con TEA que pueden ser aplicables en un aula ordinaria, las cuales pueden ser modificadas dependiendo de los gustos e interés de estos niños (ya que como sabemos estos pueden variar entre un niño y otro), del tipo de material que más les agrada, del nivel del trastorno que presente (este puede variar), de las fortalezas y debilidades que ya que muchos de estos niños tienen un CI bastante alto y son excelentes alumnos en diversas áreas educativas como por ejemplo, matemáticas.
Además, cabe resaltar que para la mayoría de estos niños es muy difícil el poder interactuar (jugar) con otras personas por lo que se debe ser paciente y adentrarlos poco a poco en la convivencia con sus compañeros a través de las cosas que a ellos más les gustan, emocionan o interesan.
- Las planeaciones deben tener las adecuaciones pertinentes para poder saber en qué momento se utilizará el material didáctico que se implementará en el aula y así de esta manera tener una mejor estructuración de clase, tanto para el niño con TEA como para los alumnos que no presentan ningún tipo de trastorno.
- Tener preparado el material didáctico a utilizar como mínimo un día antes para poder abarcar los temas estipulados en la planeación, y así poder establecer los tiempos entre cada actividad planteada.
- Llevar a cabo una evaluación de los temas, diferente a los demás por ejemplo una evaluación que sea más visual o con apoyo de material didáctico (puede ser el que se ocupa para las actividades) pero con las modificaciones pertinentes para un examen y así el maestro pueda establecer que aprendieron o no estos niños y reforzar los temas que lo necesiten.

Además de las problemáticas que hemos citado anteriormente, las personas con TEA tienen especial dificultad en la generalización de aprendizajes, por lo que debemos prestarle todos los apoyos necesarios para trasladar los conocimientos

trabajados a todos los contextos de su vida diaria. De ahí parte la necesidad fundamental de intervenir en todos los entornos en los que se desenvuelve.

Cabe destacar que una intervención de calidad no está basada en otorgar a los niños/as con TEA de un gran número de apoyos, si no que éstos, estén orientados a las necesidades reales de estos alumnos/as, teniendo en cuenta la importancia de trabajar en los contextos y momentos con más necesidades de apoyo.

Desde el grupo-clase o clase de referencia se pueden trabajar aspectos como el respeto de turnos, las reglas de un juego, la interacción con el igual, con el objetivo principal de la generalización de los aprendizajes en diversidad de contextos por ejemplo, un parque, un recreo o un cumpleaños, poniendo en práctica las herramientas que ha adquirido en el entorno dirigido.

Un aspecto de gran relevancia es la coordinación de todos los profesionales que intervengan con el niño/a con TEA, pues esto nos permitirá llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje y una intervención integral y de calidad para la persona con TEA. Asimismo, sería necesario implicar a la familia en dicho proceso, pues ellos son los agentes directos de dichos progresos y las posibles guías de sus hijos/as en entornos familiares.



ESTRATEGIAS CON PICTOGRAMAS.

Como docentes solemos pensar que el trabajar con niños estos no necesitan saber que actividades tienen ese día, ya que normalmente el simple hecho de explicarles que tienen que realizar asumimos que ellos lo entenderán

Con los niños con en el espectro del autismo esto no sucede, y por el contrario es de suma importancia establecerles o anticiparles que es lo que irán realizando durante el día y al tener problemas o dificultades para comunicarse con las personas a su alrededor, es vital que puedan apoyarse de pictogramas que le ayudaran a comunicar lo que quieren expresar.

Un pictograma es un signo icónico dibujado y no lingüístico, que representa figurativamente, de forma más o menos realista, un objeto real, o un significado." También lo podemos definir como:

"Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad." [Arasaac](#).

Por ello se sugieren las siguientes actividades las cuales pueden variar dependiendo del tema o contenido que se desea enseñar, para ello se necesitan lo siguiente:

- **Materiales:**

- Tarjetas con distintas actividades o palabras.
- Velcro o material impreso
- Tablets o móviles
- Carpetas
- Pizarras

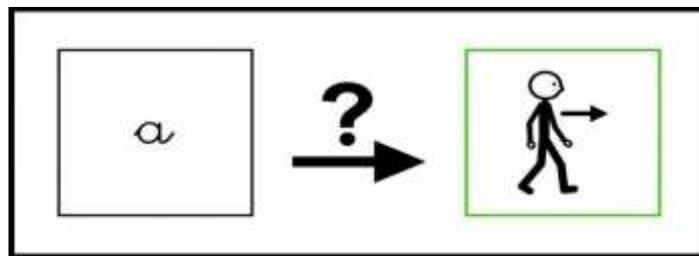
- **¿Cómo se utilizan y para qué?**

Una manera de introducir los pictogramas en el autismo como estrategias visuales en forma de un tipo de "panel de comunicación" puede ser a través de aparatos tecnológicos, aunque el verdadero objetivo de esta estrategia es que el niño con TEA pueda manipular y llevar consigo las herramientas visuales que se le presenten como las imágenes que se muestran abajo.

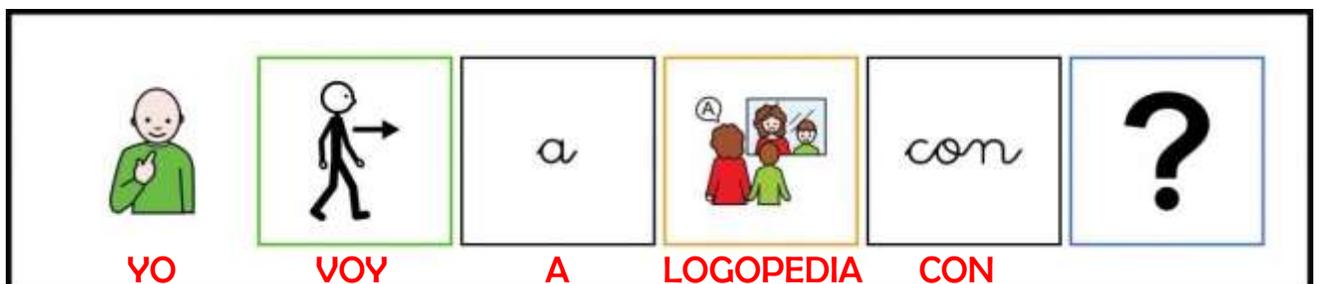
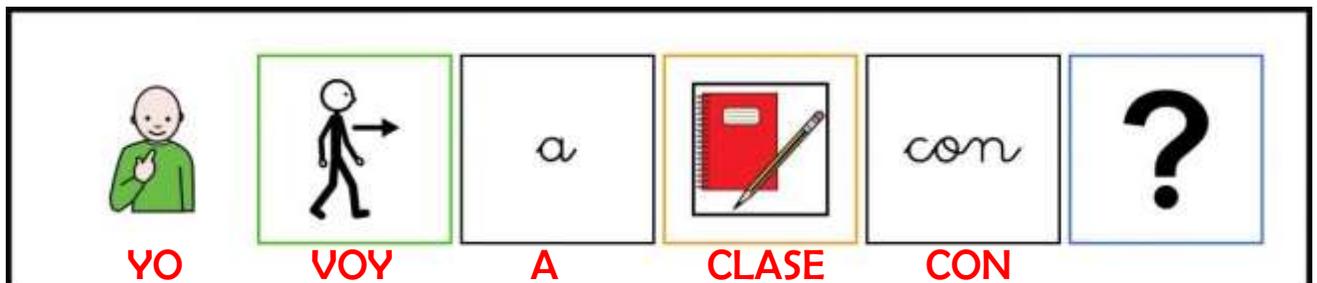
Una recomendación sería plastificar estos pictogramas o realizarlos con un material muy resistente ya que serán utilizados de manera diaria y muy a menudo durante su día a día.

Para que los alumnos con TEA puedan utilizar estos pictogramas de acuerdo con la función a la que fueron destinados se deberán seguir los siguientes pasos:

- Explicarle de manera concreta al niño que a través de esas imágenes puede formar palabras u oraciones para comunicarse con los demás, expresar emociones etc.
- Además, se le debe enseñar cómo puede mover o intercalar imágenes (según el material que se haya creado, llavero, muñequera o carpeta) para poder establecer una comunicación adecuada con otras personas.
- Estas tarjetitas también pueden ser diseñadas para el tipo de tema que se enseñara al alumno para que comprenda mejor lo que se quiere que el aprenda.
- Además, puede ser una herramienta de gran utilidad para un tipo de evaluación, ya que con los cambios necesarios se le puede realizar una pregunta al alumno y así el con las tarjetas pueda desarrollar una respuesta.



A DÓNDE VOY





Algunas de las formas en que los pequeños pueden utilizar el sistema pictográfico es a través de:

➤ Llaveros.



➤ Collares.



➤ Libritos y pulseras con velcro.



➤ Cuadernillos.



➤ Carteritas, entre otros.





**“ESTRATEGIAS DE
RUTINAS”**

ESTRATEGIAS DE RUTINAS.

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la comunicación afectiva y crea patrones de conducta repetitivos, por ello es muy importante trabajar a través de rutinas que le permitirán al pequeño realizar sus actividades diarias sin complicaciones.

Este alumnado, al igual que otros niños con NEE, debe compartir las rutinas y hábitos diarios del aula con su grupo de iguales para favorecer su integración e interacción social. Y para ello, necesitan un entorno organizado y planificado, donde sepan lo que va a suceder en cada momento, y este ambiente se crea a través de rutinas.

Con esto se busca fomentar en los alumnos con TEA lo siguiente:

- **Seguridad:** le permite realizar algunas elecciones, “no le da sorpresas” (aunque habrá modificaciones), esto permite al niño sentirse seguro porque sabrá lo que se espera de él o del adulto frente a su rutina.
- **Auto-regulación:** los niños por si mismos aprenderán a motivarse y a controlar sus impulsos.
- **Disciplina:** ellos comprenden mejor la relación (que hay primero/después), entre una actividad y un refuerzo.
- Cuando el niño no quiere seguir la rutina planificada, el apoyo visual es una herramienta muy importante para que el adulto le ayude a recordar que actividad tiene que realizar. Además, para que él mismo se guíe y vuelva a mirar su rutina cuando necesite motivarse o controlarse.
- **Autonomía:** les ayudará a realizar tareas primero con ayuda, y más adelante solos, además de progresar para seguir una cadena de instrucciones.

Materiales:

- Tarjetas con distintas actividades.
- Cartulinas.
- Velcro.
- Material impreso

• **¿Cómo se utiliza y para qué?**

-Vamos a trabajar haciendo uso de una metodología ajustada al estilo de aprendizaje de este tipo de alumnado, favoreciendo su aprendizaje significativo y funcional como principal objetivo metodológico. Además, será una metodología que respete las diferencias individuales y que adopte un enfoque abierto y

flexible, adaptándose a las características y necesidades concretas de cada alumno.

-Esta propuesta metodológica para trabajar con alumnos autistas se hace desde una perspectiva inclusiva, percibiendo la diversidad no como un problema, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos y la interacción en el aula.

- Rutina de la agenda de clase: La duración de ésta rutina será de unos 30 minutos y tendrá lugar en la asamblea. En esta actividad anticiparemos y organizaremos lo que ocurrirá a lo largo de la mañana. Se les ubicará temporalmente en el día de la semana en el que se encuentran y se les explicarán las actividades que van a realizar.

- Rutina del trabajo en mesa: los alumnos tendrán sus lugares marcados con su pictograma característico. Las tareas serán repetitivas, bien estructuradas, procurando que el niño interactúe con sus compañeros y donde predominen los elementos visuales (pictogramas, puzzles) y aquellos con los que pueda experimentar (ceras de colores, juegos de construcción, plastilina, etc.).

- Rutina del desayuno en grupo: en la mesa de trabajo individual del alumno TEA aparecerá la fotografía que le mostrará que ha llegado la hora del desayuno en grupo. Una vez que llegue a esta clave visual, se levantará e irá a por su desayuno.

- Rutina del recreo: después del desayuno en grupo, el niño comprobará en su agenda la imagen correspondiente al recreo. Saldrá al patio igual que el resto del alumnado y estará a nuestro cuidado.

- Regreso al aula después del recreo: el niño realizará la rutina de aseo y lavado de manos junto al resto de sus compañeros. Después se sentará en la asamblea entre los otros alumnos para realizar ejercicios de relajación.

- Rutinas de relajación: estos ejercicios están destinados a fomentar la tranquilidad, y a disminuir el estrés y la ansiedad. Asimismo, ayudan a aumentar la confianza en uno mismo, la memoria y la concentración, lo cual permite mejorar la calidad del aprendizaje. Con los niños autistas es bueno utilizar música relajada, uso de lámparas de burbujas que emiten un sonido tranquilo y cambios de colores que ayudan a crear una sensación de bienestar al alumnado en general

RECOMENDACIÓN: Estas rutinas también pueden ser modificadas o moldeadas de acuerdo a la estructura académica del centro educativo puesto que se pueden manejar además actividades extracurriculares en el plantel y estas también deberán ser marcadas como rutinas para el niño o niños con TEA.

ACTIVIDAD DÍA

L M X J V S D

LUNES	ORDENADOR
MARTES	PSICOMOTRICIDAD
MIERCOLES	ESTIMULACION SENSORIAL
JUEVES	MANUALIDADES
VIERNES	JUEGO

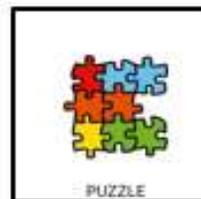
HOY VOY A COMER:



JUGAR



VALORES



PUZZLE



ORDENADOR



FIDEOS



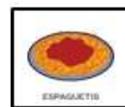
JUDÍAS VERDES



SOPA



ARROZ



ESPAGUETIS

HOY EN EL COLE VOY A TRABAJAR:

Una de las formas más adecuada para trabajar las rutinas es colocar una cartulina con velcro, en esta se irán colocando tarjetas con las actividades o tareas a realizar. Además de que deben separarse por colores para que le sea más fácil de distinguir las secciones que lo separan, es muy importante recordar que siempre debe ser visible para el niño, para asegurarnos de que el niño está consciente de que es lo que realizara durante el día.





no más
ROUTINA

ESTRATEGIAS PARA ROMPER RUTINAS

Es evidente que la vida está cargada de rutinas, levantarse, desayunar, comer, merendar, cenar, lavarse, acostarse, ir al colegio, etc., pero a su vez también hay muchos cambios inesperados, ya sean estos previsto o imprevistos.

Por norma general, al niño con autismo, los cambios inesperados suelen resultarle molestos o causarle ansiedad ante una situación inesperada. La rotura de rutinas conocidas sumada a la inflexibilidad del niño genera respuestas, negativas.

Trabajar en la flexibilidad es un punto importante, nos ayudará a que los cambios a los que el niño se va a enfrentar en su vida no le resulten tan traumáticos. Que pueda enfrentar incluso un cambio colegio o de terapeuta. Hay mil situaciones que harán que los patrones rígidos se derrumben, y preparar al niño para afrontar situaciones inesperadas les va a evitar muchos estados de ansiedad.

- **MATERIALES:**

- Apoyos visuales como fotos y videos
- Recursos didácticos (pictogramas y agendas visuales)

• **¿CÓMO SE UTILIZA Y PARA QUE?**

Emplearemos estas técnicas básicas:

- Anticiparle al niño con TEA lo que va a suceder, esto es muy importante ya que prepara al niño para una acción futura, y de esta forma podemos reducir la ansiedad a un cambio inesperado.
- La otra opción sería introducir estos cambios de manera progresiva dentro de las rutinas, es decir de manera gradual introduciendo cambios en la rutina ya especificada, de forma que acabe recibiendo estas modificaciones como una rutina más.
- Hacer uso de fotos o videos que le muestren el lugar que se visitara o la actividad que se realizará en un futuro para que de esta manera el niño con TEA se interese por asistir o por la acción a realizar.
- El apoyarse de todos los recursos que se estarán ocupando como los pictogramas, apoyos visuales también son muy útiles en estas ocasiones,

y no nos olvidemos de la comunicación verbal que también puede ser utilizada como un reforzador de lo que ocurrirá.

- Otra técnica podría ser el leerles un cuento a los niños en el que se hable sobre los posibles cambios que puede haber dentro de sus rutinas.





IMPORTANCIA DEL JUEGO EN NIÑOS CON TEA

El juego es una actividad que se realiza generalmente para divertirse o entretenerse y en la que se ejercita alguna capacidad o destreza, además es un tipo de actividad mental en la que las personas participantes se someten a diferentes reglas.

A partir del juego aprendemos a relacionarnos con los demás, diferentes formas de expresarnos y comunicarnos. Esta actividad se adapta de manera automática a nuestra zona de desarrollo actual, pues jugamos a lo que sentimos y sabemos. A partir del juego el niño expresa quien es, a partir del juego podemos conocerlo y encontrar hacia donde se dirige su desarrollo.

Los niños con TEA son, antes que nada, simplemente niños por lo que no son ajenos a la actividad lúdica ni a la necesidad de relacionarse.

En palabras de Rivière (1997): “No solo tengo autismo. También soy un niño, me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más, lo que compartimos que lo que nos separa”.

CARACTERÍSTICAS DE JUEGO EN TEA:

- Poca variedad en el repertorio de juegos
- Movimientos y/o tipos de juego estereotipados
- Problemas de planeamiento motor
- Disminución en la manipulación de objetos
- Disminución en la construcción y la combinación de objetos
- Dificultades en el juego social- Prefieren solitario
- Puede que no entiendan que otros tienen pensamientos y sentimientos diferentes a los de ellos, esto interfiere en la reciprocidad.

BENEFICIOS DEL JUEGO:

1. Jugar juntos es la base para toda la comunicación social.
2. Jugar con los juegos apropiados enseña una variedad de habilidades sin que los niños se den cuenta: motricidad fina y gruesa, tomar turnos, escenarios sociales, lenguaje, etc...
3. Al aprender a jugar, se abren las puertas a el juego con otros niños.

Como podemos observar al incluir juegos en nuestras estrategias para el aprendizaje de los niños no solo con TEA si no aquellos también que no tienen ningún tipo de trastorno, puede llegar a ser una herramienta súper eficaz dentro y fuera del aula ordinaria para la adquisición de diversos conocimientos, habilidades y actitudes siempre y cuando estos se empleen de la manera correcta ya que existen diferentes tipos de juegos para abarcar diferentes áreas, los cuales son:

- Sensorio motor
- Organizador
- Funcional
- Imaginativo

Los juegos pueden ser un gran recurso para los docentes y así, poder abarcar fortalezas y debilidades del niño con TEA y del resto de su grupo realizando a su vez una forma de inclusión de estos niños no solo con sus compañeros si no con toda la comunidad educativa de la escuela y poder lograr así que esos niños puedan sentirse cómodos y contentos durante su estancia en esta.

JUEGO EL ESCONDITE

OBJETIVOS:

- Fomentar la socialización con sus iguales.
- Favorecer la atención y la capacidad de reacción.
- Desarrollar la psicomotricidad.
- Desarrollar el equilibrio.
- Potenciar la permanencia del objeto.



DESCRIPCIÓN:

Uno de los niños/as se queda y debe de contar con los ojos cerrados hasta un número acordado mientras el resto de jugadores corren a esconderse.

Cuando termine de contar, grita “YA VOY” y sale a buscar a todos los jugadores. Los niños/ as tendrán que tocar el lugar donde ha contado hasta dicho número sin ser vistos y gritar “POR MI” para así ser salvados. Si el jugador es visto por el que contaba antes de este grito, esté deberá de quedarse para contar.

DIFICULTADES QUE PUEDE PRESENTAR UN NIÑO/A CON TEA:

- Incomprensión de las normas del juego.
- Dificultad a nivel verbal, tanto expresiva como comprensión.
- Dificultad para mantener la atención.
- Problemas con la atención conjunta.
- Problemas de equilibrio.

MATERIALES:

- Petos y silbatos

ADAPTACIÓN DEL JUEGO:

1. Se queda un componente del grupo y se pone un peto rojo.
2. El/la elegido/a (peto rojo) tendrá que contar hasta un número establecido.
3. Al terminar de contar el niño/a debe avisar diciendo “ya voy” y avisar con un silbato y comenzar a buscar a los demás.
4. Cuando encuentre a alguno de sus compañeros tendrá que correr para tocarlo.
5. El que sea tocado primero, se queda, poniéndose el peto de color rojo.
6. Quien quiera salvarse tendrá que ir corriendo para tocar el sitio dónde se ha contado.

JUEGO DE MEMORIA.

OBJETIVOS:

- Incrementar la memoria a corto plazo
- Mejorar el proceso de la organización espacial
- Desarrollar su lenguaje oral

El material de trabajo va a ser de mucha ayuda para que los niños aprendan a desarrollar sus habilidades de comunicación. El juego de memoria nos ayudara para que los niños formulen descripciones simples.

Además, que son muy benéficos para la memoria visual que es el tipo de aprendizaje en el que nos enfocaremos por medio del método Teacch, potencia las habilidades cognitivas, ejercitan el cerebro de forma saludable, mejora la concentración que es un área en la cual debemos de enfatizar ya que es una debilidad en muchos niños con TEA, estimulan el lenguaje oral y amplían el vocabulario mejora la habilidad mental y los ayuda a ser más creativos dependiendo del tipo de material y como se utilice este.

MATERIALES:

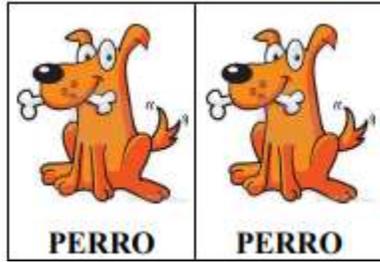
- Memorama (Juego de memoria)

DESCRIPCIÓN:

-Explicar con indicaciones muy concretas que tendrán que ir volteando las tarjetas que se les coloquen en la mesa para posteriormente a base de una descripción sencilla darle una idea a su compañero de que animal, cosa u objeto se trata el alumno con TEA también puede hacer uso de gestos o mímica y de ser posible el maestro deberá realizar una demostración.

-Se puede iniciar el juego con dos pares de tarjetas, esto para no ocasionar el estrés en los pequeños. Conforme el niño vaya aumentando sus habilidades se pueden ir agregando más tarjetas.

Si las tarjetas coinciden se puede solicitar al pequeño que formule una oración, ejemplo:



“El perro come un hueso”



Estos memoramas también se pueden elaborar con pictogramas.





“BUFFET DE
COMIDA”

BUFFET DE COMIDA.

La fruta y la verdura son alimentos que en ocasiones son rechazados por el niño, por lo que esta estrategia ayuda a conseguir una ingesta adecuada, favoreciendo un sentimiento de éxito cada vez que el niño logra los pasos implicados y una motivación mayor al conseguir una recompensa gratificante, además esta actividad ayudara a los niños a formular y responder preguntas, así como la práctica del lenguaje.

MATERIALES:

- Pueden trabajarse con fichas de comida o comida real.
- Platos.
- Cubiertos.

- ¿CÓMO SE REALIZA?

En primer lugar, describimos los objetivos o fases que el niño tiene que seguir y consecuentemente lograr, para la ingesta del alimento:

- **Fase de aproximación:** Es la primera fase y una de las más importantes. Cuando el niño rechaza completamente un alimento es necesario que empiece con la manipulación libre, reduciendo así el rechazo o el miedo que le genera tocarlo. Cuando el niño logra esto, irá poco a poco aproximando el alimento a la zona facial, acercando y tocando partes de la cara como son las mejillas y los labios. Es importante que esta acción sea llevada a cabo por el niño de manera activa y se puede realizar como un juego donde nuestra participación sea de referencia para él.
- **Un besito:** Esta es la segunda fase. Consta en darle un besito a la fruta o verdura, así como a cualquier alimento que se pretende conseguir ingerir.
- **Lamer:** En esta fase, el niño tocará con su lengua la fruta o verdura que queremos que ingiera. Así conocerá el sabor del alimento presentado y podrá empezar a acostumbrar al organismo sobre cada nuevo sabor.
- **Mordisquito:** Esta es la última fase donde el niño dará pequeños mordisquitos a la fruta o verdura presentada. Se hará muy poco a poco y de trocitos muy pequeños a más grandes, según la evolución de cada niño.

Esta actividad puede ser usada para darle a conocer el “plato del buen comer” o la “jarra del bien beber” con los ojos vendados y así poder estimular sus demás sentidos esto con comida real, además de que a la hora de que se le pida al niño utilizar los cubiertos estamos desarrollando su motricidad fina y gruesa. Se puede además implementar tarjetas con pictogramas de imágenes y que en base a esto el alumno responda las preguntas que le realizara el profesor como, por ejemplo:

En la mesa se colocan algunos platos cada uno con diferente comida, se le pide al niño que nos ayude a alimentarnos, pero antes debe realizarnos la siguiente pregunta “¿Qué quieres comer?”.

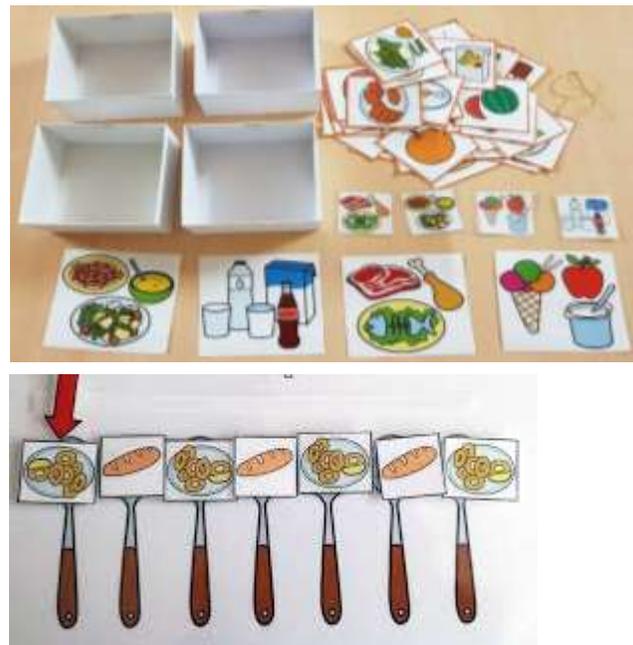
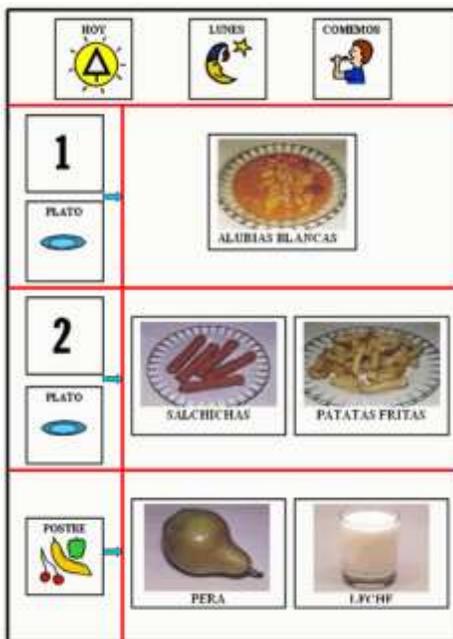
Dar el nombre de un alimento, hacer que el niño lo tome con el cubierto y pedir que nos lo dé ya sea en la mano o en la boca, mostrar entusiasmo cuando el pequeño nos dé el alimento correcto.

Otra forma de practicar el lenguaje con esta actividad, es solicitándole al niño que elabore una pequeña oración con lo que le dio a la maestra, por ejemplo:

“La maestra come sopa.”

De vez en cuando invertir los papeles para que el niño practique la pronunciación de los alimentos.

Esta actividad también se puede realizar cuando el niño deba hacer sus respectivas comidas.





SENTIMIENTOS

Y

EMOCIONES



ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR EMOCIONES

En ocasiones a los niños se les dificulta expresar lo que están sintiendo, a través de esta actividad los ayudaremos a iniciar la expresión emocional. Para conseguir regular las emociones se debe reconocer el propio estado emocional o de cada persona, realizando estrategias de relajación cuando se experimenta una emoción negativa o un nivel alto de activación, y mantenerse realizando actividades a pesar de tener un alto nivel emocional.

Las personas con TEA reconocen de forma menos frecuente sus emociones, sus percepciones y tienen dificultades en integrar la información proveniente de su mundo interno y externo.

La desregulación emocional en los niños con TEA frecuentemente se manifiesta con alteraciones conductuales, presentando una marcada hiperactividad, impaciencia, irritabilidad, rabietas, agresión, dificultad en concentrarse o en cualquier otra tarea funcional.

OBJETIVOS:

- Identificar y expresar sus necesidades básicas de salud y adquirir los hábitos y actitudes de higiene, cuidado y alimentación que contribuyan a incrementar y mejorar su calidad de vida.
- Actuar de forma cada vez más autónoma en las diferentes rutinas y actividades habituales en la vida diaria, desarrollando la confianza en sus posibilidades y capacidades.
- Experimentar y conocer diferentes códigos y formas de representación y comunicación verbal, gestual, gráfica, plástica y musical para expresar ideas, sentimientos, deseos, experiencias y regular su propia conducta e influir en el comportamiento de los otros, utilizando gestos, sonidos, sistemas aumentativos y alternativas de comunicación, o lenguaje oral funcional.

EJERCICIO 1: CAJA DE LAS EMOCIONES

MATERIALES:

- Una caja.
- Bolitas de unicel o pelotitas con las emociones (aproximadamente de 5 cm de diámetro.)
- Cuentos

- Fotografías o imágenes

¿CÓMO SE REALIZA LA ACTIVIDAD?

1.- Meter las pelotitas en la caja y revolverlas.

2.- Solicitar al niño que meta la mano y saque una de ellas, dependiendo la emoción que eligió al azar pedir al pequeño que mencione de cuál se trata, cómo se sienten las personas con ese sentimiento y si alguna vez se ha sentido de esa manera; por ejemplo:

“Me alegra cuando comemos pizza” “Me enoja que me regañen”

3.- También se le puede solicitar al niño que dibuje para representar sus sentimientos.



EJERCICIO 2: CUENTOS DE LAS EMOCIONES:

- ¿COMO SE REALIZA LA ACTIVIDAD?

- Los cuentos pueden trabajarse por semana o mes dependiendo de las necesidades o adecuaciones que realice cada profesor y se recomienda

que sea una sola emoción a trabajar durante el tiempo establecido por el docente.

- Realizarle preguntas al alumno referente al cuento como, por ejemplo: ¿te has encontrado en una situación así? ¿tú también sentirías lo mismo? Etc.



- EJERCICIO 3 SEÑALAR EMOCIONES:

- Como material de trabajo utilizaremos fotografías con caras que expresan emociones.
- Se colocan sobre la mesa y se da la orden: “(nombre del niño), señala (emoción): contento”.
- Si el niño lo señala, de inmediato recompensa y elogio. Si no, se le ayuda a hacerlo conduciendo su manita con nuestra mano; recompensa y elogio.
- Se pueden variar las órdenes: “coge (emoción)”, “dame (emoción)”, “guarda (emoción) en la caja”. Nota: es importante ir variando las fotografías y no utilizar siempre las mismas que el niño ya conoce



“ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR E AREA VISUAL”



ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EL AREA VISUAL EN NIÑOS CON TEA.

Habilidades como buscar y sostener la mirada sirven al niño de ayuda para comunicar las emociones y también transmitir a la otra persona algún interés concreto o necesidad. Del mismo modo, el contacto visual refuerza el vínculo con la otra persona.

Desde los inicios del desarrollo, el contacto visual es un pilar imprescindible en las relaciones interpersonales y la interacción con el entorno. También un contacto visual apropiado juega un papel muy importante en la comunicación no verbal de los niños en las primeras etapas de desarrollo.

En esta actividad buscaremos atraer el contacto visual y la atención de los niños, también nos ayudará a saber y conocer cuáles son las cosas que más le atraen e interesan.

El objetivo de enseñar a los niños pequeños a hacer contacto visual, es el de proporcionar habilidades de comunicación necesarias a partir de las cuales, podrán construir aprendizajes de mayor complejidad en el desarrollo global de la comunicación. Al hacer contacto visual con el niño/a, estás logrando que su cerebro y todos sus sentidos estén alerta a lo que está pasando en ese momento, ya que gracias al contacto visual logra entender el mundo que lo rodea. La falta de contacto visual perjudica el desarrollo social y el aprendizaje de los niños y adolescentes con TEA.

Materiales:

- Tarjetas con imágenes de objetos, personajes, comida, animales, etc.
- Masking tape.

- ¿COMO REALIZAR LA ACTIVIDAD?

- Cuando te dirijas a él, ponte a su altura. De este modo será mucho más fácil captar la atención del pequeño y despertar su interés. Si esto no es suficiente, puedes hacer contacto con su cuerpo, como por ejemplo tocarle las manos. Siempre evitando ser invasivo y respetando el espacio del niño.
- Juega y realiza mímicas frente al espejo. Buscaremos la mirada recíproca del niño y el vínculo mediante el juego o actividades divertidas que aumenten la conciencia.

- Cuando demande tu atención durante un tiempo continuado (por ejemplo cantando, jugando en el suelo, leyendo un cuento...) realiza pequeñas pausas y espera a que el niño realice contacto ocular contigo para retomar lo que estabas haciendo. De este modo, estaremos fomentando la “causa-efecto” y función del contacto ocular.
- Sitúa objetos, alimentos o juguetes de su interés cerca de tu cara cuando te los demande. Busca de forma natural que realice contacto ocular previamente. Es más fácil atraer su atención con algo que desea o que despierta su interés.
- Trabaja a menudo el “mírame” pero siempre y cuando tenga una utilidad (darle alguna indicación, un objeto, juguete, ayudarle en alguna tarea...) buscamos la naturalidad e integración en todo momento, no tiene sentido hacer esta demanda continuamente y sin ninguna función.
- Refuerza socialmente el contacto ocular. No olvidemos que el refuerzo verbal también es un gran aliado. Felicítale cuando realice contacto ocular de forma natural o por petición. De este modo estaremos reforzando la comprensión y conducta operante.
- Pegar las imágenes en el salón.
- Solicitar al niño que observe o elija solo una de ellas sin decirle a la maestra cuál es.
- La maestra se guiará solo con la mirada del pequeño para adivinar cuál está viendo, si la maestra adivina deberán quitar la imagen.
- Se pueden invertir los roles para que el niño adivine lo que la maestra está observando.





EL JUEGO DEL ESPEJO

JUEGO DEL ESPEJO.

En ocasiones a los niños con espectro autista se les complica seguir las indicaciones o instrucciones, con esta actividad ayudaremos a los niños a entender lo que se dice, a escuchar y prestar atención.

La capacidad imitativa favorece la creación de una intimidad con el otro durante las relaciones sociales, que podría representar una forma primordial de intersubjetividad. Poder reconocer y sentir internamente las acciones y las intenciones de otra persona nos ayudaría a responder de forma compasiva a sus estados emocionales.

La idea es que el juego imitativo ayuda a los niños con autismo a aprender a imitar y a partir de ahí, mejora el contacto visual y la formación de contactos sociales. La imitación se convierte en un punto de partida para el desarrollo de interacciones sociales más complejas.

El intercambio social normal puede ser agobiante para un niño con autismo. La imitación hace que la interacción se vuelva fácilmente predecible y deja que el niño controle el nivel de estimulación que recibe.

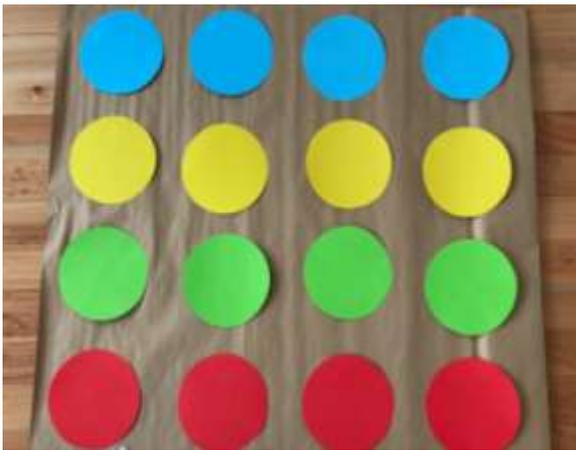
MATERIALES:

- Hojas de colores.

¿COMO SE REALIZA ESTA ACTIVIDAD?

- El docente pegara cuadritos de colores en el piso.
- Posteriormente se les pedirá a los niños que observen y traten de copiar los movimientos que realiza la maestra como levantar la mano derecha, tocarse la nariz, agarrarse las rodillas, etc.
- Ir dando pequeñas indicaciones para que el niño las reproduzca, por ejemplo, pie derecho en color azul, mano izquierda en color amarillo, colocar los dos pies en el color rojo, dar 2 brincos en el color café, etc.

- Motivar a los niños para que sean los líderes y nos den las indicaciones a seguir.
- Los papeles pueden ser intercambiables ya que el docente puede hacer un roll de turno para que los alumnos también puedan tener la oportunidad de dar las indicaciones y de esta manera también abarcaremos el desarrollo del lenguaje.
- Esta actividad puede ser empleada también por los padres de familia para establecer una mayor conexión padre-hijo





Juguetes anti-estrés caseros.

Como sabemos el niño con TEA puede presentar varios signos de estrés a causa de algún cambio en su rutina, alguna actividad o ejercicio que le disguste, por un alimento que no le agrade, etc.

Para poder evitar rabietas, llanto o "agresiones" dentro del aula en estos niños podemos hacer uso de diferentes juegos caseros anti estrés, los cuales podrán auxiliar en los momentos de crisis estos le ayudarán al docente a relajar, calmar y concentrar al alumno con TEA en otras cosas, como, por ejemplo:

- MATERIALES:

- Los materiales van ser variados dependiendo el juguete que se desee elaborar.

- ¿COMO SE REALIZA ESTA ACTIVIDAD?

- Cuando el niño entra en una crisis o antes de tener una se le entrega un juguete, esto con la intención de que olvide lo sucedido.
- Al momento de que los pequeños estén utilizando estos juguetes es recomendable conversar acerca de las emociones que está experimentando.

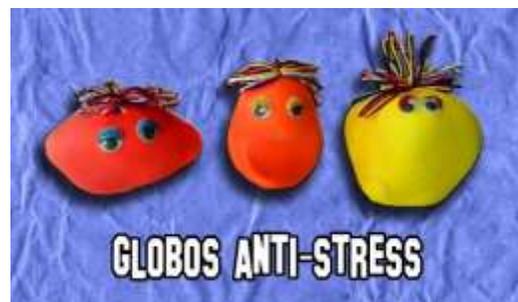
- OBJETIVOS DE LAS PELOTAS Y GLOBOS ANTI ESTRÉS:

- **Liberación de la tensión:** Cuando aprietas el puño alrededor de una bola de estrés, los músculos de la mano y la muñeca se tensan. El tamaño de una bola de estrés hace que sea ideal para usarla en tu escritorio después de una llamada telefónica o reunión estresante.
- **Estimulación de los nervios:** La manipulación de la bola de estrés puede estimular los nervios que están presentes en las manos. Estos nervios están conectados a partes del cerebro -especialmente la región límbica- que están asociadas con sus emociones.

- **Desvío de Atención:** Al concentrarte en la pelota anti estrés, dejarás de pensar en la fuente de tu estrés. Tu mente y tu cuerpo se relajan similar al efecto que puedes obtener a través de la meditación.
- **Mejora del estado de ánimo:** La estimulación cerebral que se asocia con el uso de la bola de estrés también puede liberar endorfinas que actúan como calmantes y sedantes. Esto puede mejorar tu estado de ánimo.

- **OBJETIVOS DEL FRASCO DE LA CALMA:**

- El frasco de la calma no es más que un recipiente transparente, puede ser de cristal o de algún tipo de plástico, en el que se introduce purpurina, agua, pegamento y colorante. Si dejamos que el niño escoja el color de la purpurina y permitimos que él mismo haga su propio frasco de la calma mucho mejor.
- El objetivo es que cuando los niños estén enfadados utilicen el frasco de la calma. Sus colores y la brillantina moviéndose harán que se tranquilicen, que se olviden por un momento de lo que ha causado su rabietta y que puedan, posteriormente, hablar de ello sin problemas.





♥ ncm

ESTRATEGIAS DE ESCRITURA EN NIÑOS CON TEA

Recordemos que este trastorno hace difícil que los pequeños comprendan bien los mecanismos de la comunicación. Algunos niños autistas tienen problemas con las habilidades de lenguaje, y puedes tener dificultades para enseñarles tareas como leer y escribir. Las habilidades de lectura y escritura son vitales para la vida cotidiana, por lo que será importante que ayudes al niño autista a desarrollarlas.

Para esto debemos enseñarle al niño con TEA a desarrollar sus habilidades básicas en el caso de que el niño nunca haya utilizado un lápiz, lapicero o color ejemplo:

- Enséñele a sostener una crayola de la forma correcta. Podrá enseñárselo antes de que aprenda a leer o escribir (p. ej., cuando esté dibujando). Primero sostenga la crayola para enseñarle cómo se hace, luego colóquela en su mano y haga que sus dedos la sujeten de forma correcta. Guíe su mano para trazar una forma o escribir su nombre.
- Haga que realice ejercicios de apretar objetos para que desarrolle el músculo para que desarrolle fuerza en los dedos al apretar objetos (como una pelota anti estrés o plastilina). Empiece con objetos muy suaves y dele otros cada vez más duros conforme el niño aumente su fuerza:
- La plastilina y la arcilla pueden mejorar su destreza.
- Él también podrá realizar tareas como regar las plantas con una botella rociadora.
- Mejore sus habilidades motoras finas con proyectos de arte. Consiga materiales de arte como tiza, pinturas, marcadores, crayolas, tijeras, libros de colorear y estampillas. Deje que cree arte con los implementos y sin presionarlo por hacer un buen trabajo. Por ejemplo, haga que coloque perlas en un hilo para así aumentar la destreza en sus dedos.
- Desarrolle su fuerza haciendo que pinte y dibuje en superficies verticales. Esto le ayudará a desarrollar los músculos de las muñecas, los cuales son vitales para la escritura.

- Pídale que copie algunas formas y letras. Primero dibuje líneas en un papel y luego haga que el niño las copie. Prosiga con formas sencillas y avance poco a poco hasta que pueda copiar letras. Dedique de 5 a 10 minutos al día a hacer que copie lo que escribas.
- Emplee el tacto para ayudarlo a formar letras. Los niños centrados en el tacto podrían disfrutar del uso de ciertas texturas para empezar a escribir. Si el suyo siente atracción hacia ciertas texturas, deberá usarlas para ayudarlo a practicar las habilidades de escritura. Por ejemplo, use pinturas para manos o crema de afeitar como medios con los cuales escribir. Algunos niños autistas no se sienten cómodos con las texturas húmedas, viscosas o de otros tipos. Si el suyo es así, no deberá presionarlo para que las use.
- Imprima hojas de ejercicios para que practique el alfabeto. En internet podrá encontrar hojas de ejercicios que su alumno podrá usar para practicar las letras. Busque algunas con letras grandes y líneas espaciosas.
- Escriba una palabra con letras grandes, de modo que aprenda cómo se hace. Si el niño aún está aprendiendo a escribir, puede ser de utilidad que un adulto le muestre cómo se hace. Escriba letras grandes con un resaltador y pídale que las trace con un lápiz o un bolígrafo. Dibuje puntos con la forma de una letra y deja que los una
- Incluya la escritura en la rutina cotidiana. Los niños autistas pueden desarrollarse a través de la seguridad y el carácter predecible de una rutina estable, por lo que deberá incluir la escritura en el horario diario. El niño podría familiarizarse más con ella a medida que este empiece a volverse una parte constante de su día, ejemplo:
- Puede realizar un ejercicio de escritura todos los días antes o después del almuerzo, así se volverá algo predecible.
- No lo presione. Si no quiere escribir en un momento determinado, deberá esperar un poco. Muéstrole la escritura como una tarea divertida, en lugar de una obligación.

Es por ello que a través de la imitación y con él apoya de material tangible y sensitivo lograremos mejorar estas habilidades, como los siguientes:

- MATERIALES:

- Plastilina.
- Cortadores de plástico (abecedario)

- ¿COMO SE REALIZA ESTA ACTIVIDAD?

- Entregar al niño algunas barritas de plastilina o botecitos de play-doh y pedirle que reproduzca las mismas letras que la maestra va realizando.
- Al terminar de elaborarlas solicitar al pequeño que elabore una palabra u oración con estas.
- Si el alumno tiene complicaciones para formular las palabras, la maestra pueda formar la palabra y pedir al niño que la reproduzca; y posteriormente que la lea.
- También se pueden elaborar objetos con la plastilina e invitar que formule una oración.



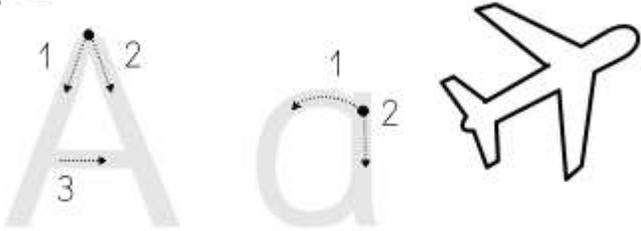
- Se puede utilizar además fichas de trabajo como la que se muestra a continuación para que el alumno con TEA siga los pasos para la escritura correcta de una letra o palabra y de esta manera ir creando en estos niños un hábito correcto del molde de letra.

educaplanet
GRIN

ACTIVIDAD: **ABECEDARIO**

Nombre: _____
Fecha: _____

Revisa y escribe:



Tracing practice lines:

Row 1: Four dashed uppercase 'A's on handwriting lines, each with stroke order numbers 1, 2, and 3.

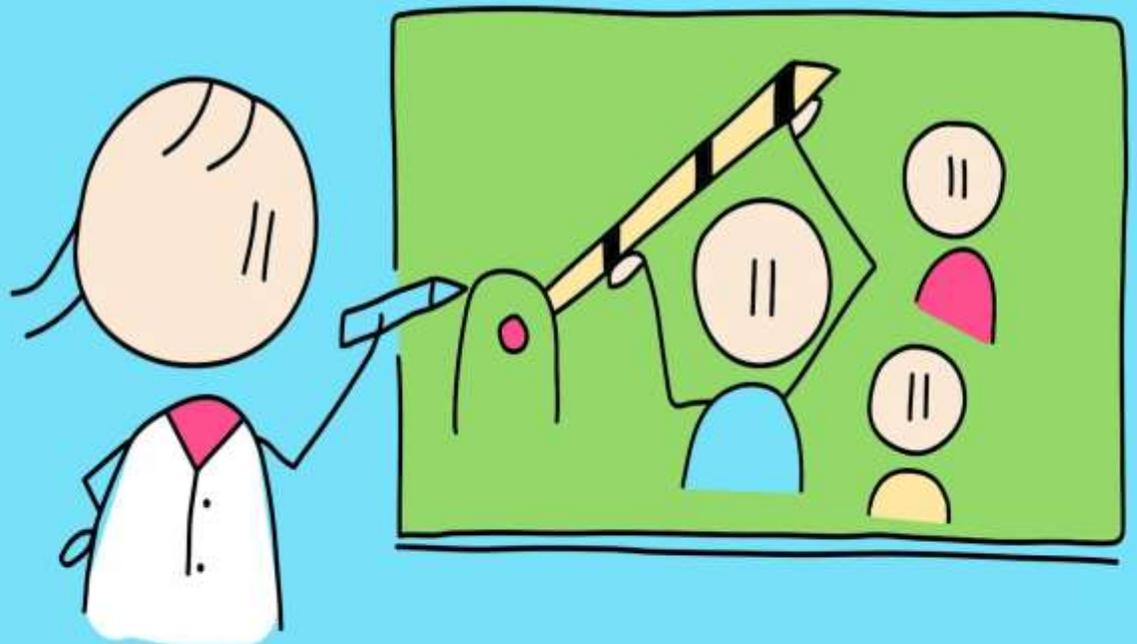
Row 2: Four dashed lowercase 'a's on handwriting lines, each with stroke order numbers 1 and 2.

Row 3: Three dashed uppercase 'A's followed by three dashed lowercase 'a's on handwriting lines.

educaplanet.com

¿SABÍAS QUE...

Las ACTIVIDADES VISUALES hacen tu clase accesible a todos y todas?



ANEXO 1 “CLASES VISUALES”

Habitualmente nuestra forma de comunicación, interacción y aprendizaje hace uso de claves: pasajeras, complejas y sutiles; debido a las dificultades que los niños con TEA presentan las habituales claves se convierten en:

- **SIMPLES**: Un solo concepto a la vez, con una comunicación coherente y estable.
- **PERMANENTES**: No se desvanecen, dotando del tiempo necesario para la comprensión de la información.
- **RELEVANTES**: Claras, sin opción a equívocos. Las claves visuales son una ayuda fundamental para mejorar la calidad de vida de los alumnos con TEA ya que:
 - Dotan de mayor Autonomía en el entorno y de mayor independencia en la actividad.
 - Favorecen la contextualización y generalización de aprendizajes.
 - Cumplen el Criterio de Normalización mediante uso de claves naturales.
 - Anticipan y sitúan en el espacio y en el tiempo.
 - Dan seguridad reduciendo el nivel de ansiedad y estrés y disminuyen conductas disruptivas.
 - Aumentan la comprensión del mundo.
 - Ayudan en la planificación y control de actividades guiando la realización de tareas y la meta.
 - Ayudan en la toma de decisiones.
 - Sirven de facilitadores en la comunicación y la relación social.

Generalmente, los objetos reales en miniatura se utilizan con niños pequeños que muestran una limitada capacidad representacional y de simbolización. A medida que van creciendo y que su pensamiento adquiere mayor capacidad de abstracción estos apoyos se cambian por fotografías y, en los casos en los que sea adecuado, por pictogramas, dibujos o lenguaje escrito. Las características básicas que todos ellos deben cumplir:

- Deben ser sencillos, concretos y esquemáticos (sin mucha información adicional).
- Fáciles de manejar (adaptar el tamaño a las capacidades motoras y visuales).
- Siempre se deben acompañar de un lenguaje claro y simple.

ANEXO 2 “PONIENDO DEBERES”

A veces, para los alumnos con autismo, recopilar los deberes se puede convertir en una tarea complicada para esto se debe realizar lo siguiente:

- El profesor escribe los deberes (o deja una hoja con las indicaciones) en el mismo sitio (en un lateral del panel, señalizado con un cartel: DEBERES) a la misma hora cada día (al final de la clase).
- En caso de necesitar materiales el profesor incluirá el listado necesario para completar el trabajo (listado de libros, temas de apuntes necesarios).
- La hoja de deberes se prepara en el colegio o en casa y se establece en forma de agenda, por trimestres, con un espacio para la fecha.
- El profesor establece el lugar de entrega de los trabajos (ejemplo: una caja en una mesa auxiliar) o los recoge en persona.
- El profesor establecerá el procedimiento de devolución: entrega en mano o dejarlos en un espacio de la clase.
- Debemos vigilar si decidimos establecer un lugar de entrega/devolución de deberes.

ANEXO 3 “MODELO DE EXAMEN”

Los exámenes como podemos notar no se podrán aplicar de la misma manera en niños con TEA puesto que para medir o saber qué es lo que realmente aprendieron estos niños debemos apoyarnos de material didáctico, como lo son los pictogramas o material visual además de que:

- Las preguntas a desarrollar deberán contener mínimo 4 líneas a máximo 10 líneas).
- El tiempo aproximado para responder a cada una de esas preguntas será de 15 minutos.
- La puntuación máxima por pregunta es de 3 puntos sobre 10. Otras dos preguntas serán definiciones.
- Las definiciones se responderán entre dos y tres líneas y se esperará que se acompañen de al menos un ejemplo en el que se observe su correcta utilización.
- Cada una de las definiciones se valorará en 1 punto sobre 10.
- El tiempo aproximado para completar cada definición será de 4 minutos. La última pregunta consistirá en un análisis sintáctico de una oración.
- El orden correcto para la realización del análisis implica:
 1. Determinar el tipo de oración
 2. Analizar en primer lugar el sintagma nominal y después el sintagma verbal, sintagma adjetivo, sintagma adverbial, sintagma preposicional
 3. Analizar los complementos que aparecen en la oración.
 4. Funciones sintácticas de cada una de las palabras que forman la oración.
- El tiempo para analizar la oración es aproximadamente de 10 minutos.
- El valor de esta pregunta es de un máximo de 2 puntos.

Si te ha sobrado tiempo utilízalo para repasar, comprobar que has escrito correctamente todo el examen y que has realizado bien los ejercicios.

ANEXO 4 “MODELO DE COMPETENCIAS EN ALUMNOS CON TEA”.

Las competencias hacen referencia a varias capacidades que están limitadas en las personas con autismo, como la capacidad para integrar diferentes aprendizajes o la capacidad para generalizarlos de una forma efectiva. Las adaptaciones que requieren para lograr las competencias son adaptaciones de las que se va a beneficiar todo el grupo clase, fundamentalmente inclusivas y eficientes.

- **Competencia En Comunicación Lingüística:** Requieren adaptaciones para poder alcanzar las capacidades de “representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”.
- **Competencia Matemática:** El desarrollo de competencias básicas en este sentido debe tener en cuenta las limitaciones de abstracción de las personas con autismo y hacer concreto y palpable lo intangible. Ofrecer la posibilidad de manipular la realidad abstracta, y a través del juego, favorecer la conversión de la realidad en fórmulas. La utilización de programas informáticos diseñados para el aprendizaje de las matemáticas y la especial atención del profesor a los fallos reiterados del alumno con autismo son fundamentales para apoyarle en el desarrollo de esta competencia.
- **Competencia En El Conocimiento Y La Interacción Con El Mundo Físico:** El mundo perceptivo de las personas con autismo es notablemente diferente al de las personas sin autismo. Si percibimos la información incompleta, de forma literal o con mayor intensidad de unos estímulos sobre otros, nuestros comportamientos, reacciones y conocimientos sobre el mundo diferirán notablemente de la de aquellos que tienen una experiencia perceptiva del mundo diferente de la nuestra. Necesitan que se utilicen indicadores eficaces de lo que es relevante e importante y evitar darles un exceso de información, tareas o actividades de golpe. Las tareas y preguntas han de plantearseles una a una y deben priorizarse solamente una meta u objetivo educativo por vez, evitando la sobre estimulación.
- **Competencia Social y Ciudadana:** La incompreensión de la norma social por imitación y la rigidez con su cumplimiento y con el cumplimiento de las normas por otras personas. Debe hacerse especial hincapié en la competencia social de sus compañeros de aula y de curso, priorizando la

responsabilidad, anticipando consecuencias y fomentando el respeto a la diversidad y el fomento de la inclusión desde el ejemplo mismo de los profesionales de la educación. Necesitan que seamos coherentes y actuemos con autoridad y sentido de la justicia en el aula.

CAPITULO V

METODOLOGÍA

5.1 Descripción del problema

Como se sabe el aprendizaje es un proceso complejo en el cual interfieren muchos factores como el cognitivo, afectivo-social, ambiental y la motivación que se le dé al alumno por “el querer aprender”, teniendo en cuenta esto podemos comprender que para un alumno con TEA en un centro educativo ordinario será mucho más complicado el proceso de adaptación, pero sobre todo el de aprendizaje, ya que todos estos factores son áreas de oportunidad que el docente deberá trabajar con estos niños.

Teniendo en cuenta todo lo anterior podemos inferir que el docente que se enfrente con niños con TEA deberá tener las estrategias y herramientas didácticas necesarias, pero aun en la actualidad muchos profesores no cuentan con ellas ni con la forma adecuada para trabajar con ellos.

Otro aspecto que se suma, tal como le menciona Vivas (2010), es la tendencia de las escuelas a generalizar a los estudiantes ofreciendo en gran parte un currículo sin las adaptaciones necesarias para incluir a los niños al aula, no solo en los aspectos relacionados con el aprendizaje sino con la interacción con los pares y los entes educativos, esto causa que los niños se enfrenten día a día a ser aislados, malinterpretados o sometidos a burlas, afectando la participación y el desempeño escolar; por lo tanto, uno de los principales desafíos de la educación moderna en la inclusión educativa de los niños con Trastornos del

espectro autista, es generar un modelo educativo para todos, que asegure que los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo, además de comprender que la inclusión escolar continua siendo una respuesta posible para las personas con necesidades educativas especiales, incluidos aquellos con “espectro del autismo”, incorporándolos a un sistema de escuela convencional, que llegue a cubrir en su totalidad los objetivos trazados para ellos, recibiendo una educación acorde a sus necesidades en la escuela, junto a sus amigos, hermanos y en el marco de su propio contexto social.

A partir de lo anteriormente planteado, surge la inquietud sobre cuáles son las posibles causas de que se presente esta situación y qué es lo que pasa durante el proceso de escolarización que hace que los niños con TEA tengan menos posibilidades de avanzar en su escolaridad. Por ello, es de interés reconocer el estado actual de los procesos escolares de los niños diagnosticados con TEA, intentando describir los facilitadores y barreras que favorecen o restringen la participación y el desempeño escolar dentro una institución formal y de esta manera, tener mayores elementos que permitan generar propuestas acordes a las necesidades de los niños, pero también de quienes intervienen en el proceso (padres, maestros, pares, profesionales de apoyo etc).

5.2 Formulación del problema

¿Es la falta de conocimiento de estrategias y métodos visuales que faciliten y apoyen el aprendizaje de niños con TEA un factor negativo que conlleva a un avance poco significativo en el aprendizaje?

5.3 Justificación del problema

En la actualidad muchos docentes o profesores frente a grupo de un centro escolar ordinario se encuentran con el gran problema de no saber que estrategias, métodos o herramientas aplicar en niños con TEA para poder

facilitarles no solo la adaptación a la escuela y la convivencia diaria con sus compañeros si no también su aprendizaje escolar.

Philip y Magerotte (2012) describen que el trastorno del espectro autista cuenta con investigaciones acerca del diagnóstico, causas y tratamientos, así como los métodos que favorecen el aprendizaje, el programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children) (Watson, Lord, Schaeffer, & Schopler, 1988), pero que los procesos de inclusión escolar y las acciones que se desarrollan, requieren de mayor rigurosidad para así comprender como asumen los niños TEA, sus familias y docentes el proceso y la permanencia escolar.

Describir la trayectoria de los niños con diagnóstico del espectro autista desde los inicios de su escolarización, así como poder identificar dentro del aula las experiencias de aprendizaje, permitirá establecer los factores que facilitan o restringen su participación, el papel del docente y las actitudes dentro del aula serán un factor determinante para el proceso de enseñanza- aprendizaje en estos niños, el compromiso, la comprensión y aceptación del docente hacia el niño TEA enriquecerá y vinculara al niño dentro del grupo, fortaleciendo su autoestima y la posibilidad de tener un buen recuerdo de su proceso educativo.

Por lo tanto, es necesario caracterizar la atención educativa de los niños TEA, determinar las barreras y facilitadores que afectan el acceso y la permanencia, buscando así dar respuesta a las demandas y necesidades que pueden ser resueltas por la familia, docentes y directivos.

5.4. Formulación de la hipótesis

El uso y aplicación de un manual organizativo basado en el método TEACCH, por parte del docente, está altamente relacionado con la eficiencia y mejora en el aprendizaje constructivista del niño con TEA.

5.4.1 Determinación de las variables.

- Variable independiente: MANUAL BASADO EL METODO TEACHH
- Variable dependiente: APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA

5.4.2 Operacionalización de variables

Variable Dependiente	Definición teórica	Definición operacional
Aprendizaje constructivista	Es el proceso por el cual se adquieren nuevas habilidades, conocimientos o destrezas usando como base conceptos previos que ya poseíamos, pero a la vez reestructurando este nuevo aprendizaje con el anterior.	Diversas pruebas cognitivas visuales (test de dominós, Wechsler)
Independiente		
Manual basado en el “Método Teacch”	Instrumento diseñado especialmente para niños con TEA creando estrategias y actividades puramente visuales para que estos niños obtengan un aprendizaje significativo, así como el aprender a convivir con los demás.	Comprendido a lo largo de la jornada educativa diaria aproximadamente entre 4 a 6 hrs, distribuido en todas las materias comprendidas por el plan de estudios del nivel básico, en actividades que se empleen pictogramas, agendas visuales, videos etc.

5.5. Delimitación de objetivos de la investigación

5.5.1 Objetivo general

Diseñar una herramienta didáctica visual para su implementación por el docente de una escuela ordinaria que pueda ser implementada en todos los niños del aula incluidos los alumnos con TEA.

5.5.2 Objetivos específicos

- 1.- Identificar las características, fortalezas y debilidades de los niños con TEA.
- 2.- Determinar los facilitadores y barreras de aprendizaje a los que se enfrenta un niño con TEA en un centro educativo ordinario.
- 3.- Describir las actividades y organización de las mismas para implementarlas dentro del aula de clases y que el alumno con TEA obtenga los aprendizajes esperados.
- 4.- Facilitar al docente las herramientas, estrategias y material didáctico necesarias para trabajar con estos niños en todas las materias del grado escolar al que corresponda.

5.6. Enfoque de la investigación: Mixto

El enfoque cuantitativo parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas y se extrae una serie de conclusiones.

El investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, una vez planteado el problema el investigador considera lo que se ha investigado anteriormente y construye un marco teórico. Esta debe ser lo más objetiva posible los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados

por el investigador quien debe evitar que sus creencias o deseos manipulen los resultados.

En el enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, este tipo de enfoque pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia estas actividades sirven, primero, cuales son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas.

La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta en procesos más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio. Este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes.

Por lo anterior mencionado el enfoque utilizado en esta investigación es el mixto puesto que:

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las ideas o suposiciones tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones u observaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones o ideas e incluso para generar otras.

5.7. Alcance de la investigación: Descriptiva

La meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es; detallar como son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, características y perfiles de

las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar como se relacionan estas.

Estos son útiles para mostraron precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, que se medirá, (que conceptos, variables, componentes, etc.), y sobre que o quienes se recolectaran los datos.

La descripción puede ser más o menos profunda, aunque en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno de interés.

5.8. Diseño de la investigación: No experimental

Es aquel que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos.

Se basa en categorías, conceptos, variables, sucesos, comunidades o contextos que ya ocurrieron o se dieron sin la intervención directa del investigador.

Se basa en categorías, conceptos, variables, sucesos, comunidades o contextos que se dan sin la intervención directa del investigador, es decir; sin que el investigador altere el objeto de investigación.

En la investigación no experimental, se observan los fenómenos o acontecimientos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

Existen muchas razones para realizar este tipo de estudio. Primero, un número de características o variables no están sujetas, o no son receptivas a manipulación experimental. Así como, por consideraciones éticas, algunas variables no pueden o no deben ser manipuladas.

En algunos casos, las variables independientes aparecen y no es posible establecer un control sobre ellas.

5.9 Población y muestra

La delimitación de la población o universo que se tomó para la investigación de “El método Teacch como facilitador de aprendizaje en niños con TEA”, está integrada por 5 alumnos, de diferentes escuelas tanto particulares como gubernamentales de educación básica, particularmente de nivel primaria, de entre 6 y 10 años de edad, todas estas escuelas ubicadas en la ciudad de Orizaba, Veracruz.

Las escuelas en las que se realizaron esta investigación fueron:

- Instituto Humanizante los Ángeles, ubicada en oriente 3 entre norte 6 y 8 # 238 colonia centro de la ciudad de Orizaba, Veracruz.
- Centro de Estudios del Golfo de México ubicada en norte 26, # 934 entre oriente 15 y 17 colonia El Edén en la ciudad de Orizaba, Veracruz.

Cuya etapa del desarrollo humano en la que se encuentran estos niños, es la ideal para poder cimentar en los alumnos aprendizajes significativos por medio de estrategias visuales como el método Teachh implementado por el profesor, que podrán implementar tanto en su vida diaria como en un futuro en su vida laboral, y también desarrollar adecuadamente todas las habilidades necesarias para su vida social.

En las **muestras no probabilísticas**, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la

investigación o los propósitos del investigador (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri *et al.*, 2013 y Battaglia, 2008b).

Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

El muestreo no probabilístico es una técnica de muestreo donde las muestras se recogen en un proceso que no brinda a todos los individuos de la población iguales oportunidades de ser seleccionados.

A diferencia del muestreo probabilístico, la muestra no probabilística no es un producto de un proceso de selección aleatoria. Los sujetos en una muestra no probabilística generalmente son seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador.

Este tipo de muestreo puede ser utilizado cuando se quiere mostrar que existe un rasgo determinado en la población.

Se puede utilizar cuando la investigación no tiene como objetivo generar resultados que se utilicen para hacer generalizaciones respecto de toda la población.

También es útil cuando el investigador tiene un presupuesto, tiempo y mano de obra limitados.

5.10 Contextos y escenarios

Cuando hablamos de un contexto escolar nos estamos refiriendo a todo aquel entorno que rodea la escuela, hay varios factores que se tienen que observar:

- localización de la comunidad
- nivel económico de los habitantes
- servicios con los que cuentan (luz, agua, transporte...)

- áreas verdes o recreativas

Todo está enfocado a cómo afecta el rendimiento académico, emocional y físico de los niños dentro de la escuela. Dentro del contexto escolar también podemos introducir las características de la escuela, estructura, infraestructura, profesores, aulas de las que se disponen y número de alumnos.

Por último, podemos incluir también dentro del contexto escolar, la relación alumno-alumno, profesor-alumno, es decir, todos los aspectos relevantes o enfocados a los niños que tenemos dentro del centro educativo, además de fijarnos en su forma de aprendizaje y sus propios intereses.

Un escenario educativo se construye con la participación activa de actores que cumplen distintos roles y asumen diferentes niveles de compromiso en el proceso educativo (docentes, alumnos, familia y comunidad con sus propios actores). La intervención docente procura pues, participar, mediando entre programas formativos y estudiantes, constituyéndose en un proceso de diseño de situaciones educativas basadas en un sistema de métodos de enseñanza y aprendizaje y educativos, que favorezcan el cumplimiento de los objetivos planteados.

En estos escenarios se produce la formación de los estudiantes expresada en conocimientos, habilidades, hábitos, valores y actitudes, individual y de grupo.

Es un proceso complejo, contradictorio, de configuración personal, de relación de lo social y lo individual, del medio más cercano y las experiencias e historia personal, es decir, la educación de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, tiene lugar en la unidad de la actividad y la comunicación, de lo afectivo y lo cognitivo, en un contexto sociocultural dado, donde cada vez más, aparecen nuevos escenarios educativos, que invitan al logro de una mejor preparación y compromiso de los actores formativos para intervenir favorablemente en los procesos de aprendizaje y formación integral de los estudiantes.

5.11 Instrumentos

Se utilizarán diversos instrumentos para poder abarcar las áreas de oportunidad de los niños con TEA las cuales son:

- **Área social:** para esta área se ocupa el instrumento de "HABILIDADES SOCIALES", el cual consiste en medir el conjunto de conductas que le permiten al niño relacionarse con los demás de manera satisfactoria, por lo que son imprescindibles en cualquier ambiente que se puedan encontrar (en familia, en el trabajo, en la calle, etc.).

Las habilidades sociales son esenciales para tener 2 tipos de objetivos:

- **Objetivos afectivos:** consiguiendo relaciones satisfactorias con los parientes y con los demás, estableciendo amistades y relaciones amorosas.
- **Objetivos instrumentales:** permitiendo actividades con éxito en la comunidad, incluyendo comprar, vender, la utilización de instituciones sociales y prestaciones, entrevistas de trabajo etc.
- **Área de lenguaje:** en esta área se utilizará el instrumento de evaluación inicial para la comunicación propuesto por SEV para realizar una evaluación en el área de lenguaje, consiste en el seguimiento de procesos de aprendizaje lingüístico-comunicativo y en la observación del proceso de integración constructivista de los saberes pertinentes para alcanzar un óptimo uso, manifiesto en la producción, en la recepción y en la interacción lingüísticas, es decir abarcaremos áreas como:

- Desarrollo comunicativo actual
- Comprensión y uso del lenguaje
- Interacción comunicativa

- **Área de lenguaje:** En esta área se utilizará el instrumento de “evaluación neuropsicológica de la evaluación del lenguaje oral” aprendizaje: Este instrumento mide el significado de palabras, analogía verbal, oraciones desordenadas, interpretación de proverbios, razonamiento lógico. El objetivo es encontrar por qué un niño está teniendo dificultades.

La evaluación neuropsicológica puede ser realizada tanto a sujetos que padecen una enfermedad o un daño neurológico, como a personas que padecen algún trastorno o patología psiquiátrica.

- **Área de inteligencia:** Para esta área se utilizará el “Test de Otis” la cual es de capacidad mental se encuentran entre las de mayor uso en la selección de personal, debido a su aplicación rápida y sencilla. Los exámenes carecen de valor si no se evalúan con cuidado, si no se siguen las instrucciones o no se establecen normas para cada caso en particular.

Su principal característica, o por lo que mayormente se conocen, es por medir el cociente intelectual (CI); se basan en las capacidades de asimilación, comprensión y elaboración de la información de una forma adecuada.

- **Área emocional:** para esta área se hará uso del “Test del árbol” el cual el psicólogo británico Pip Wilson, experto en tratar a niños y personas con problemas de conducta, creó un curioso dibujo que era capaz de definir en qué lugar se encuentra tu autoestima y en qué lugar te gustaría estar frente a todos los demás. En realidad, él lo creó para niños que comenzaban un año escolar nuevo con algún cambio importante.

Es muy útil por ejemplo, para comprobar cómo se siente el niño con TEA frente a los compañeros de clase y su propia familia, o para niños en los que comienzan un año escolar con algún cambio importante.

5.12 Bitácora y cronograma de actividades

Meses y semanas	1				2					3			4				5					6			7			8			
	Agosto 2020				Septiembre 2020					Octubre 2020			Noviembre 2020				Diciembre 2020					Enero 2021			Febrero 2021			Marzo 2021			
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	1	2		
1.- Selección del tema	X	X	X																												
2.- Delimitación del tema	X			X																											
3.- Asesoría					X	X	X																								
4.- Búsqueda y elección del marco teórico					X			X																							
5.- Revisión de asesor										X																					
6.- Planteamiento del problema										X	X																				
7.- Hipótesis y objetivos										X																					
8.- Diseño y aplicación del instrumento													X	X	X							X	X	X	X	X					
9.- diseño y aplicación de la propuesta																						X	X	X							
10.- Referencias y anexos																									X	X	X				
11.- Cronograma																									X				X		

5.13 Procedimientos

- El procedimiento para el “instrumento de habilidades sociales” es el siguiente:

1.- El profesor es el que llenara este cuestionario de acuerdo a lo observado dentro del aula de clases

2.- Consta de una escala de 5 características que va de menor a mayor.

3.- Consta de 50 ítems y busca medir las habilidades sociales, sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidad para hacer frente al estrés y de planificación.

4.- De acuerdo al puntaje que el niño obtenga en base a las observaciones del docente será el nivel de habilidad social que este tenga.

- **El procedimiento del instrumento “test de Otis” es el siguiente:**

1.- El cuestionario deberá ser contestado por el alumno

2.- El cuestionario consta de 75 preguntas, con 5 respuestas cada una de las cuales el alumno deberá escoger solo una respuesta correcta.

3.- Este cuestionario tiene un tiempo límite de 30 minutos y este no puede ser excedido.

4.- Por cada respuesta buena que obtenga el alumno, este también obtendrá un punto, al final estos se sumaran y se compararan con el baremo del test para saber nivel de inteligencia se encuentra.

- **El procedimiento de la aplicación del test de “evaluación neuropsicológica de la evaluación del lenguaje oral” es de la siguiente manera:**

1.- Se evaluarán el lenguaje oral, lenguaje automatizado, lenguaje repetitivo y lenguaje denominativo.

2.- Cada tipo de lenguaje que se pretende evaluar consta de diversas instrucciones designadas para cada área, desde narraciones de historias hasta la reproducción de diferentes fonemas.

3.- Para finalizar se analiza el estado del desarrollo del lenguaje y este se obtendrá a partir del análisis general de todas las ejecuciones del niño.

- **Para el área de inteligencia se utilizará el “Test de Otis” el cual se aplica de la siguiente manera:**

1.- Contiene preguntas de diferentes clases y servirá para saber cómo piensa y reflexiona el niño.

2.- Cada ítem tiene 5 opciones de respuesta, pero solo una es la correcta.

3.-Tiene un total de 75 preguntas y el tiempo máximo para responder este test es de 30 minutos.

4.- Una vez finalizado sumaremos el puntaje de todas las respuestas y buscaremos el puntaje en el baremo para saber obtener la valoración del niño.

- **Para el área emocional se utilizó el “test del árbol” el cual se aplica de la siguiente manera:**

1.- Se le presenta al niño la imagen de un árbol en el cual tiene varias figuras humanas en diferentes partes de este, todas estas con diferentes números

2.- Se le pedirá al niño en qué lugar le gustaría estar o cual figura le agrado más.

3.- Posterior a la elección del niño buscaremos en la tabla cual es la descripción de la figura que eligió para saber cómo se siente el niño dentro de su grupo escolar.

5.14 Área pedagógica

La intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA, como decían Schreibman y Koegel (1981), “los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. En el tratamiento de las personas autistas, el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente

el recurso esencial, y bastan pequeñas desviaciones en la conducta del profesor para que se produzcan graves perturbaciones en el aprendizaje del niño autista”.

- **ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES PARA EL ALUMNADO CON TEA:**

-Un centro educativo debe atender adecuadamente a todo su alumnado. Para las personas con TEA se realizarán los cambios organizativos que mejoren esa respuesta, 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.

-Atender bien a estos alumnos puede requerir de recursos adicionales como personal de apoyo o especialistas (cuidadores, orientador, médico-psiquiatra de los servicios de salud mental y profesionales especializados en el tratamiento de estos alumnos).

Dentro de los planes y programas de estudio actuales “aprendizajes clave para la educación integral” tenemos 3 campos formativos de educación académica los cuales son:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social

Cubriendo debidamente estos 3 campos formativos el alumno deberá tener un perfil de egreso del nivel primaria de la siguiente manera:

1.- Se comunica con confianza y eficacia.

Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones y opiniones en inglés.

2.- Fortalece su pensamiento matemático.

Amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones. Valora las cualidades del pensamiento matemático.

3.- Gusta de explorar y comprender el mundo natural y social.

Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.

4.- Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad.

Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone, y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento, se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad.

5.- Posee autoconocimiento y regula sus emociones.

Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros, y lo expresa al cuidar su cuerpo, su mente y las relaciones con los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de *proyecto de vida* para el diseño de planes personales.

6.- Tiene iniciativa y favorece la colaboración.

Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.

7.- Asume su identidad, favorece la interculturalidad y respeta la legalidad.

Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.

8.- Aprecia el arte y la cultura.

Experimenta, analiza y aprecia distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales. Aplica su creatividad de manera intencional para expresarse por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.

9.- Cuida su cuerpo y evita conductas de riesgo.

Activa sus destrezas motrices y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad.

10.- Muestra responsabilidad por el ambiente.

Promueve el cuidado del medio ambiente de forma activa. Identifica problemas relacionados con el cuidado de los ecosistemas y las soluciones que impliquen la utilización de los recursos naturales con responsabilidad y racionalidad. Se compromete con la aplicación de acciones sustentables en su entorno.

11.- Emplea sus habilidades digitales de manera pertinente.

Compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una multiplicidad de fines. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y construir conocimiento.

Con todo lo anterior mencionado, podemos observar que para que el alumno con TEA pueda alcanzar un perfil de egreso acorde a lo planteado en nuestro plan y

programa de estudios 2017 a nivel primaria se deben realizar las adaptaciones curriculares correspondientes con las estrategias, métodos o técnicas adecuadas a estos niños.

- **ADAPTACIONES DE ACCESO EN LOS ELEMENTOS MATERIALES:**

Para estos alumnos todas y cada una de las dependencias del centro y del entorno natural, que tengan un sentido funcional, van a ser contextos y espacios educativos, por lo que la programación por Espacios Estructurados y Entornos Educativamente Significativos será la respuesta más adecuada.

- Ambiente cuidado y agradable.
- Estructuración ambiental y temporal adecuadas.
- Programas como TEACCH serán identificativos de los centros escolares que atienden a este alumnado.
- Materiales adecuados y motivadores.

- **ORIENTACIONES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA**

- Serán prioritarios los objetivos relacionados con la interacción social y actividad funcional con objetos; la comunicación, representación simbólica e imitación; el desarrollo motor y las habilidades de autonomía; que sean realistas y funcionales.
- Es importante estimular la exploración de objetos o actividades funcionales muy simples con las manos, empleando reforzadores potentes de música y juego: juguetes, juegos interactivos (p.e. “los lobitos”, “las palmitas”, “currín-currín”...) y canciones.
- Deben realizarse diariamente juegos circulares de interacción centrados en el cuerpo y que desarrollen motivaciones de relación, anticipaciones e inicios de peticiones: cosquillas, caricias, sonidos con el cuerpo o soplarle en la cara.
- Juegos de simulación e imitación, utilizando también a otros alumnos como modelos.

- Procurarles ambientes muy estructurados, predecibles y fijos, evitando los contextos poco definidos y caóticos, para facilitar sus posibilidades de anticipación. Un ambiente estructurado es aquél donde el niño sabe y conoce las pautas básicas de comportamiento, tiene seguridad de lo que se espera de él, el adulto dirige y organiza las diferentes situaciones, con rutinas.
- Es fundamental responder consistentemente ante conductas comunicativas verbales o gestuales (miradas, coger al adulto de la mano, acercarse a un objeto y mirarlo) y aunque estas conductas no sean intencionales, debemos hacerlas funcionales dándoles ese sentido.
- Dada su capacidad para lo visual, utilizar apoyos como: dibujos, fotografías, pictogramas, tarjetas, televisión, vídeo, ordenador, etc. Estar atentos a su fascinación por los detalles.
- Evitar hacer preguntas indefinidas, evitar modismos, dobles significados, sarcasmos, bromas. Ser “concretos” en todas las interacciones, ser “claros”.
¿Qué queremos? ¿Qué esperamos de él?

La metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y otros Problemas de Comunicación) que se basa fundamentalmente en la Estructura y las Ayudas Visuales, es idónea en el trabajo diario con este alumnado, especialmente en la organización de las Aulas Abiertas y aulas específicas que escolarizan alumnos autistas. Otro aspecto importante a considerar es el ESTILO DOCENTE (Arnáiz-coord.-, 1995), “el papel del profesor debe ser dinamizar su clase y el centro, de forma que se facilite a los niños, en cada momento, la percepción de aquello que de ellos se espera”.

- Este profesor ideal puede reunir estas características:
- Establecerá el espacio físico de acuerdo con el nivel atencional del niño.
 - El estilo docente se ajustará ser un estructurador de ambientes.
 - Buscará contextos ecológicos y aprendizajes funcionales.
 - Impartirá siempre que sea posible, enseñanzas individualizadas.
 - Presionará decididamente los aprendizajes del niño.

- Es un nuevo profesor, que enseña significados naturales y da sentido a las cosas.
- Será un aprendiz de gesticulador, con verbalizaciones precisas y claras
- Configuraré secuencias de relación fáciles de comprender, predecibles, ordenadas y no caóticas.
- Promoveré el uso espontáneo de las conductas aprendidas
- Es miembro de un equipo que trabaja con personas, y entiende la necesidad de coordinación y responsabilidad mutua.
- El propio maestro ha de ser gratificante para el niño.

El autismo es algo más que una entidad objeto de estudio e investigación es, ante todo, una condición que afecta al día a día de las personas con TEA y sus familias; es incuestionable el papel relevante, único e insustituible, que tienen las familias en la educación de sus hijos. Especialmente en el caso de nuestro alumnado con TEA, la colaboración y participación de los familiares en los programas educativos favorece el desarrollo del alumno, la generalización y reforzamiento de aprendizajes a otros contextos diferentes del escolar y, además, facilita que estos aprendizajes sean más estables y duraderos en el tiempo.

CAPÍTULO VI.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 Resultados generales

La presente investigación para saber que tanto se conoce sobre el trastorno del espectro autista y de un método o estrategia para trabajar con ellos dentro de las aulas ordinarias, se compone de 12 maestras todos de nivel primaria de los grados de 1° a 3°, 10 de ellos de escuelas particulares y 2 de escuelas gubernamentales.

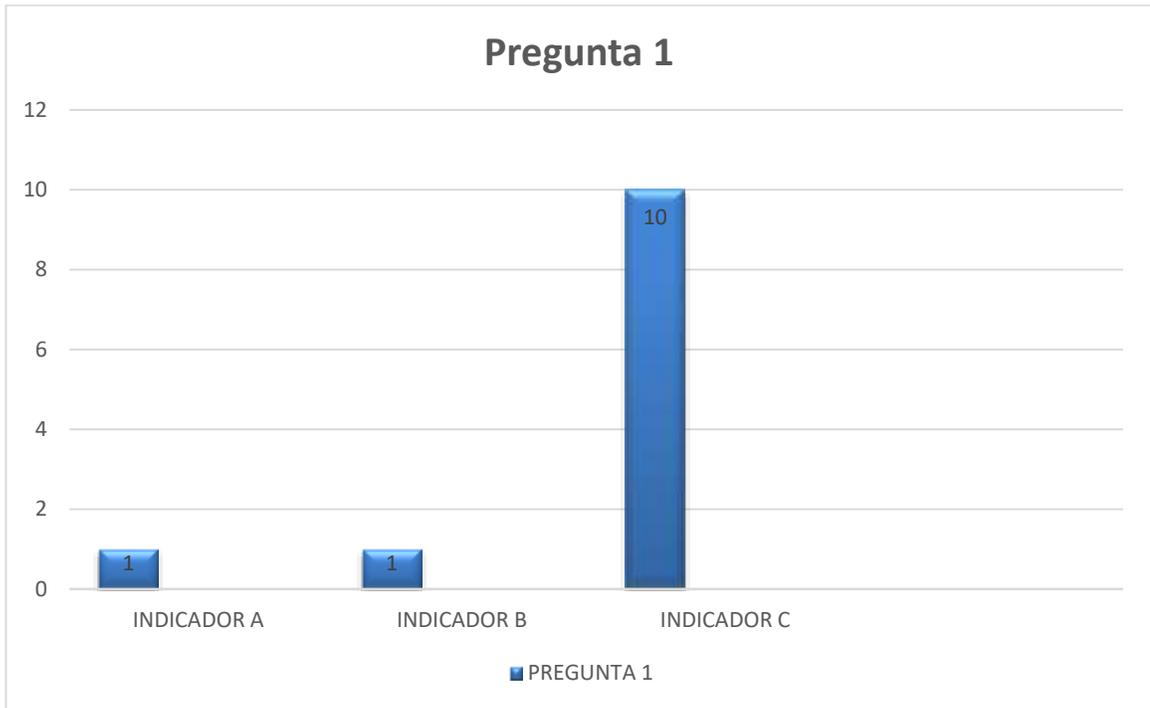
El instrumento que se aplicó fue un cuestionario en el cual se planteaban 15 preguntas con 4 opciones cada una, para determinar que tanto conoce el docente acerca de este trastorno, cuales son las debilidades y fortalezas de estos niños y el método o estrategia que se puede implementar dentro de un aula ordinaria para que el niño con TEA pueda alcanzar los aprendizajes esperados.



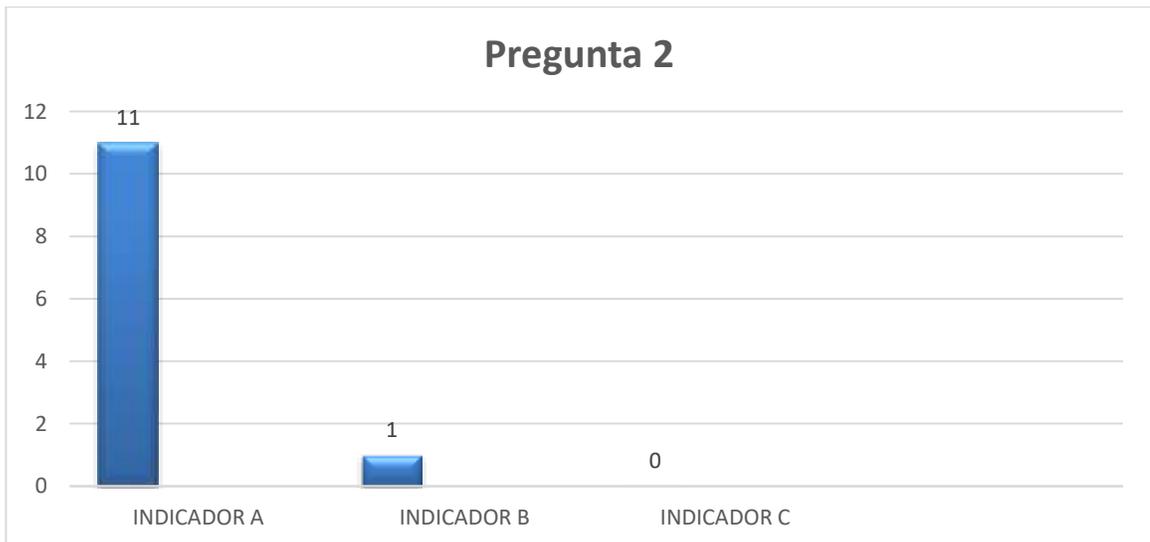
Grafica general de datos en la cual podemos observar que el indicador C obtuvo el mayor número de respuestas por parte de los encuestados.

6.2 Resultados particulares

En la siguiente grafica se evalúa la pregunta 1, siendo el indicador “C” la respuesta correcta: ¿Cuál es la mejor definición para el TEA? A lo que la mayoría de los encuestados respondió de la siguiente manera:



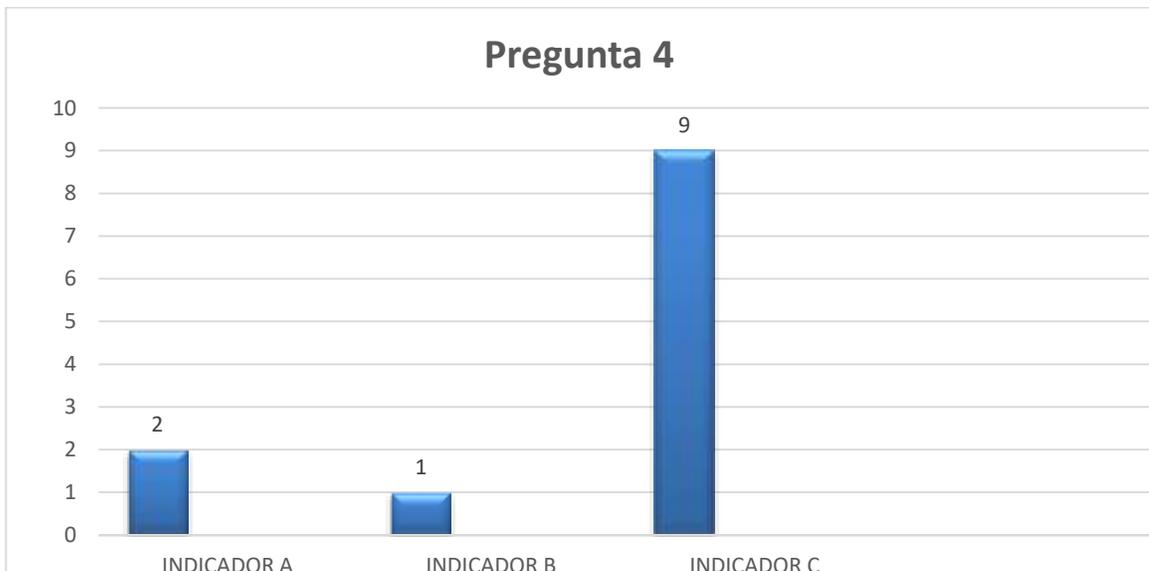
En la pregunta 2 ¿Cuáles son las 3 dimensiones que afectan principalmente el TEA? El indicador “A” es la respuesta correcta, os encuestados respondieron de la siguiente manera:



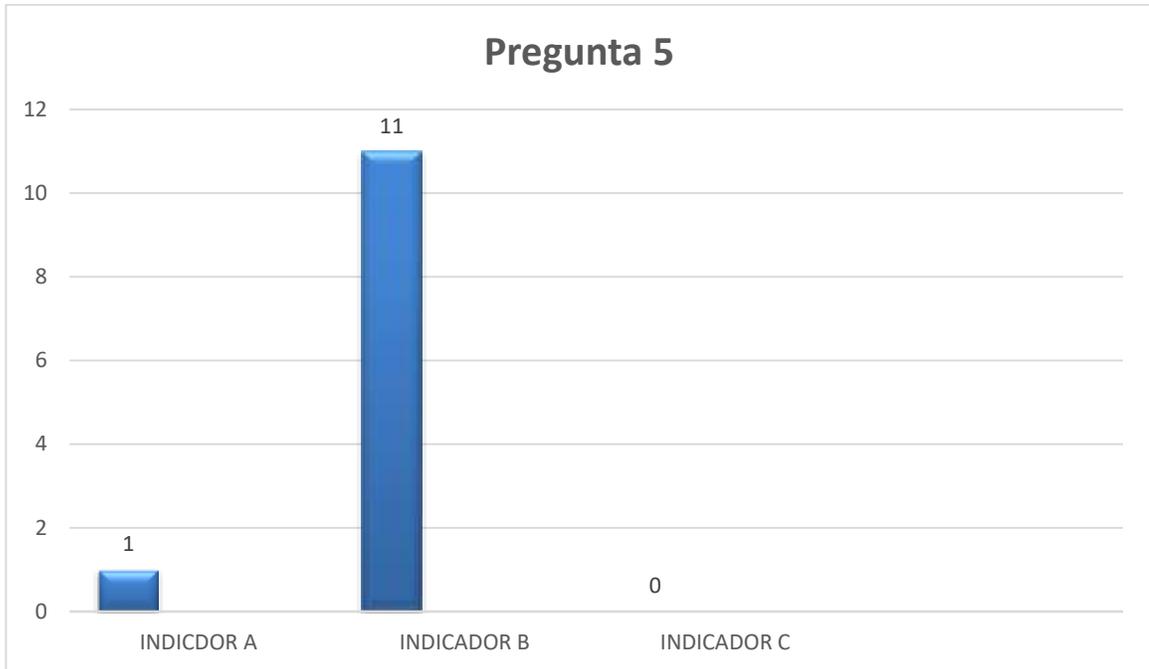
En esta grafica se muestra que la pregunta 3, el indicador “B” es la respuesta correcta, ¿En quienes es más difícil detectar el TEA? Los encuestados respondieron lo siguiente:



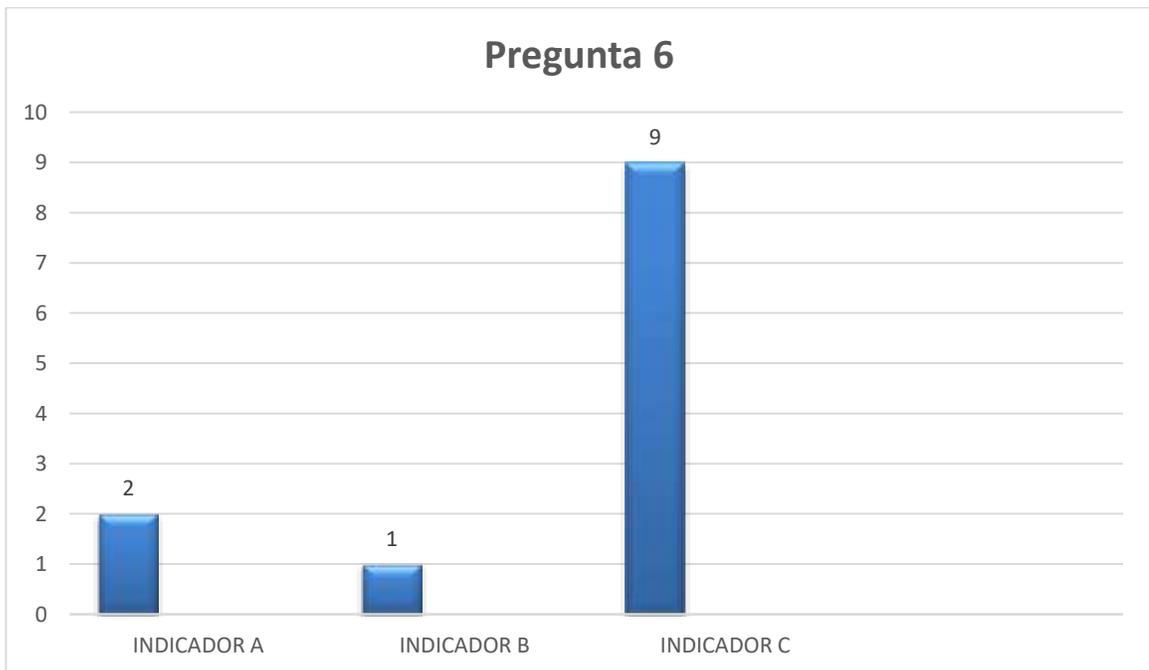
En la pregunta 4 ¿Cuáles son algunos de los criterios en los cuales nos podemos basar para determinar que un niño tiene TEA? La mayoría de los encuestados respondió de la siguiente manera, siendo el indicador “A” la respuesta correcta:



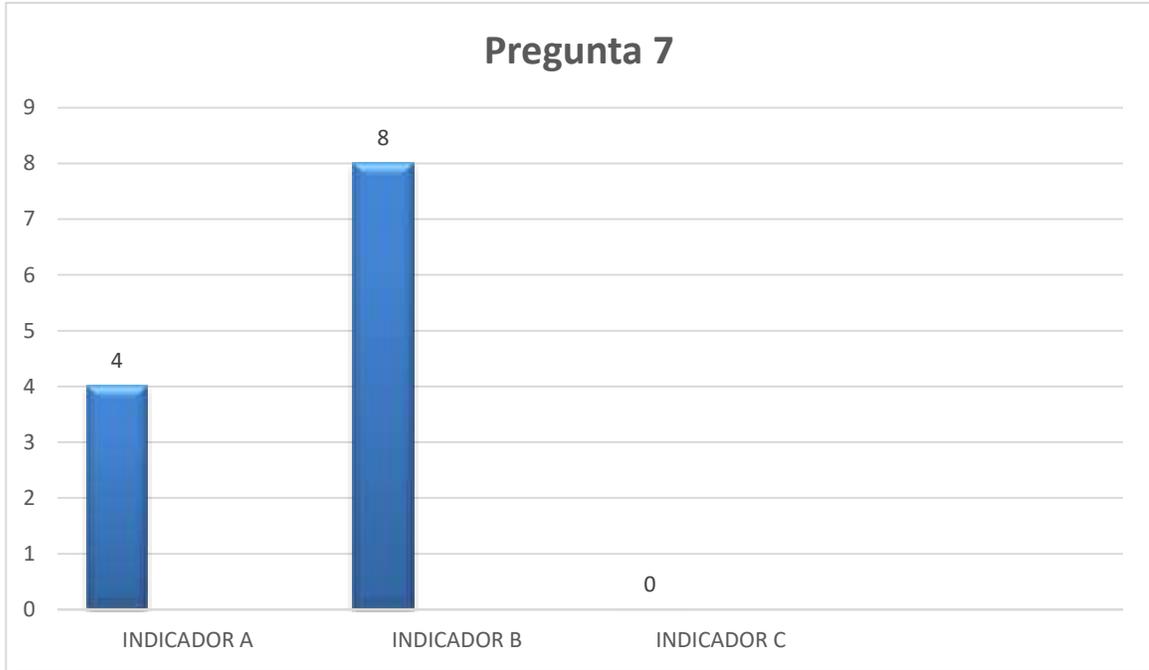
En la siguiente grafica se muestra que la mayor parte de los encuestados se inclinó por la siguiente opción en la pregunta 5 ¿Actualmente cómo se considera el nivel cognitivo de un niño con TEA? , el indicador “B” es la respuesta correcta:



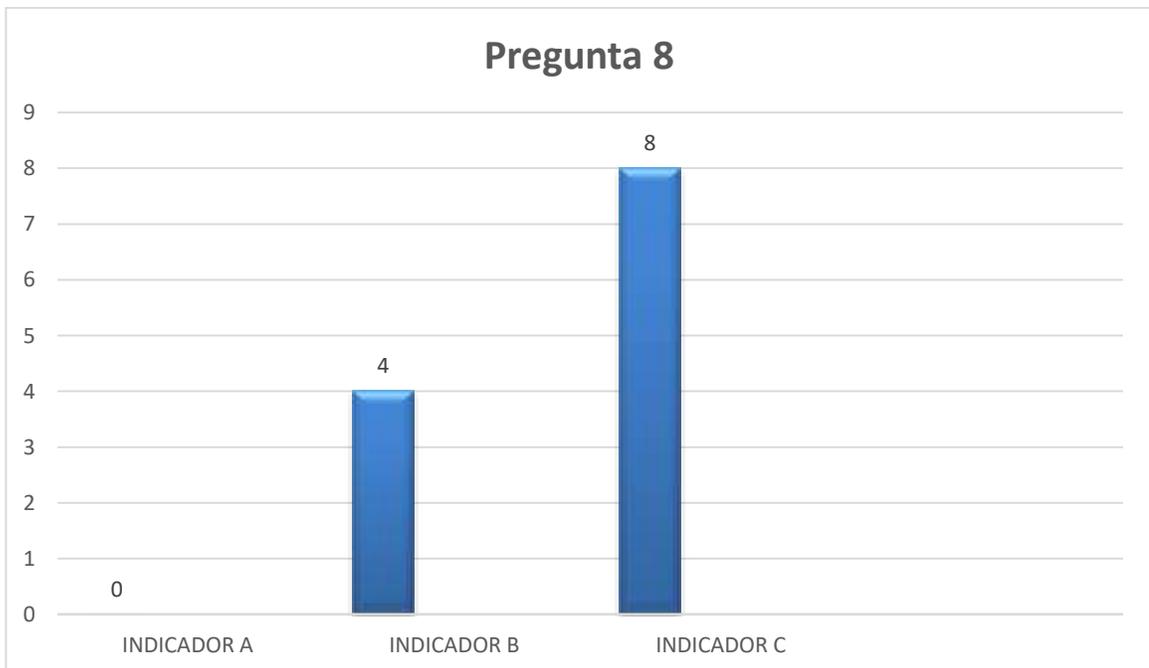
En la pregunta 6 ¿Cuál es el estilo de aprendizaje más fuerte de un niño con TEA? El indicador “C” es la respuesta correcta y se puede observar que la mayoría de los encuestados se inclinaron por el siguiente indicador:



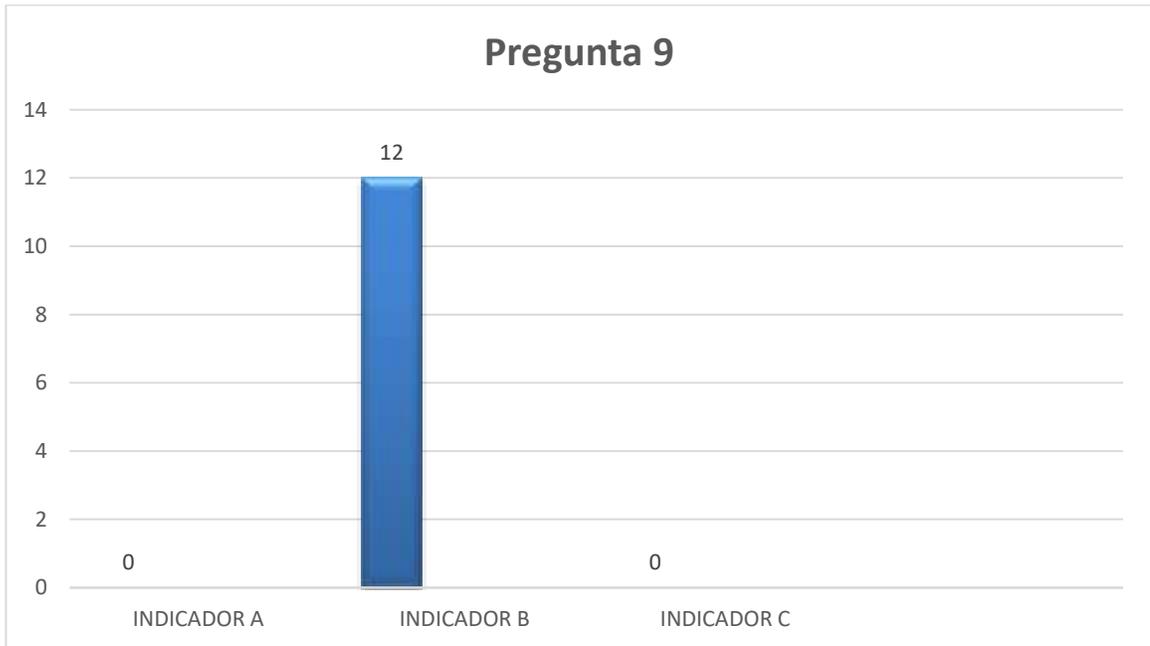
En la siguiente grafica se puede observar que en la pregunta 7 ¿Cuál es el tipo de aprendizaje de mayor utilidad en un niño con TEA? Las personas encuestadas contestaron de la siguiente manera, siendo el indicador “B” la respuesta correcta:



En la pregunta 8 ¿Cuál considera que es la mejor herramienta que puede utilizar el docente en alumnos con TEA y lograr un aprendizaje significativo en ellos? la mayoría de los encuestados contestos de la siguiente manera:



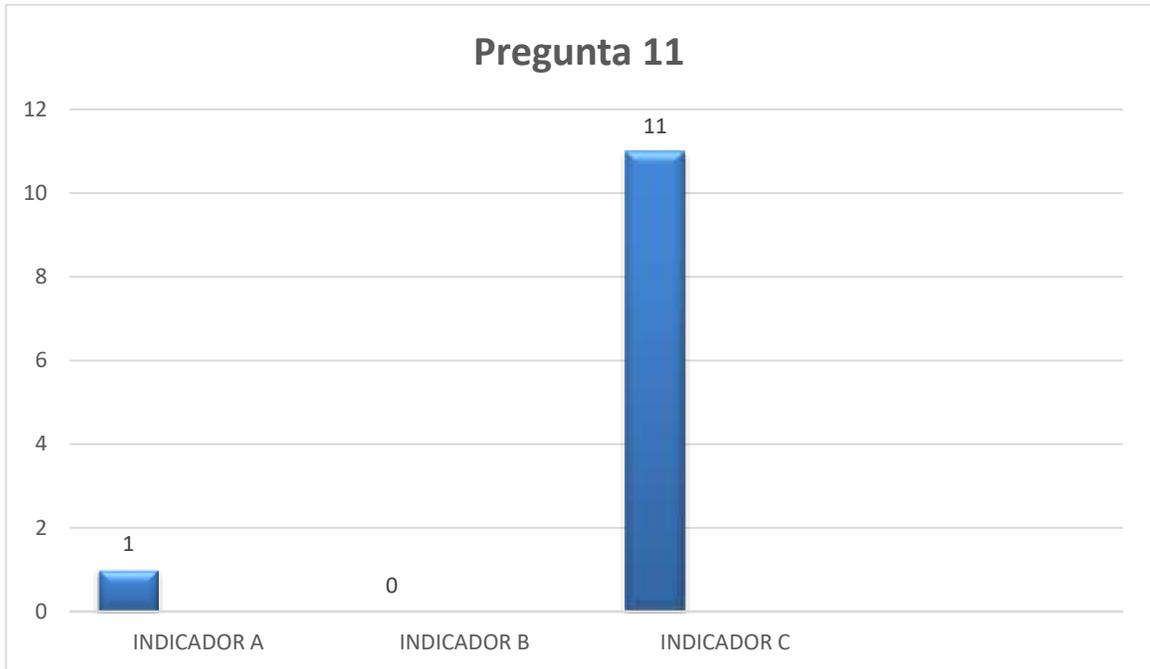
En la siguiente gráfica se muestra que la mayoría de los encuestados respondieron de la siguiente manera la pregunta 9, siendo el indicador “B” la respuesta correcta, ¿Cuáles considera que son las herramientas pedagógicas adecuadas en un aula ordinaria con las cuales podremos mejorar las “debilidades” de un niño con TEA?:



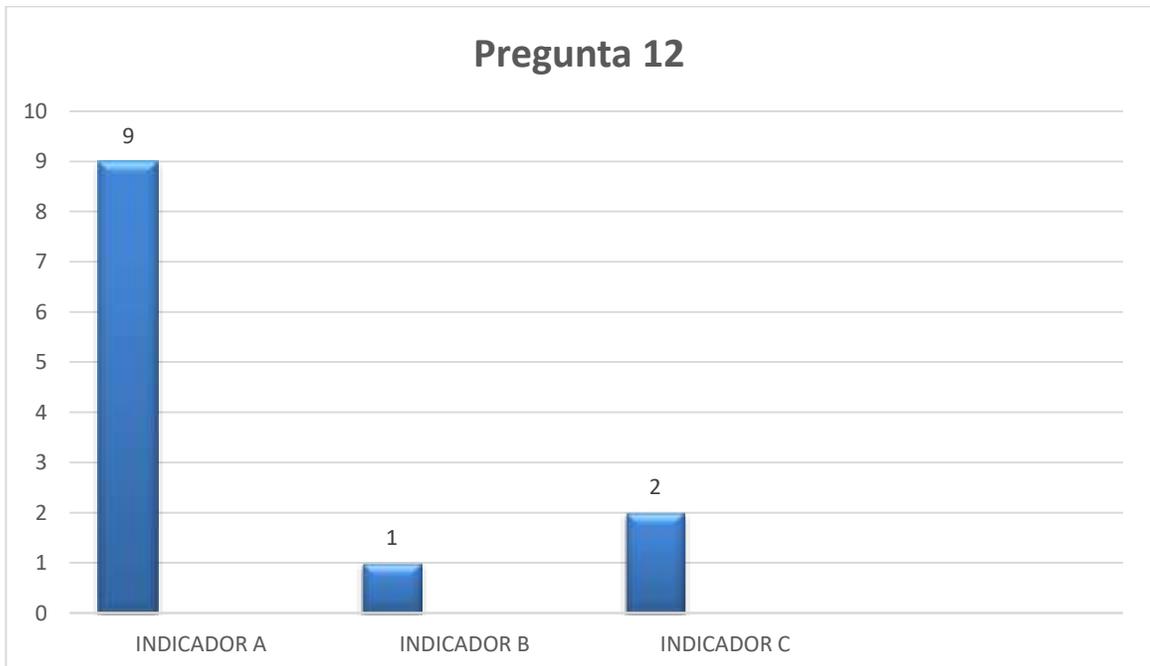
En la pregunta 10 ¿cómo considera que deben ser las adaptaciones de los objetivos y contenidos del currículo en los centros ordinarios? Podemos observar que los encuestados contestaron de la siguiente manera, siendo el indicador “C” la respuesta correcta:



En la siguiente gráfica se muestran las repuestas de los encuestados de la pregunta 11 ¿Cuál puede ser una buena estrategia de evaluación para estos niños?, el indicador “C” en la respuesta correcta:



En la siguiente grafica se puede observar cómo en la pregunta 12, el indicador “A” es la respuesta correcta, ¿Cuál sería la estrategia o método específico para los niños con TEA que pueda ser aplicada en un centro escolar ordinario? Los encuestados contestaron de la siguiente manera:



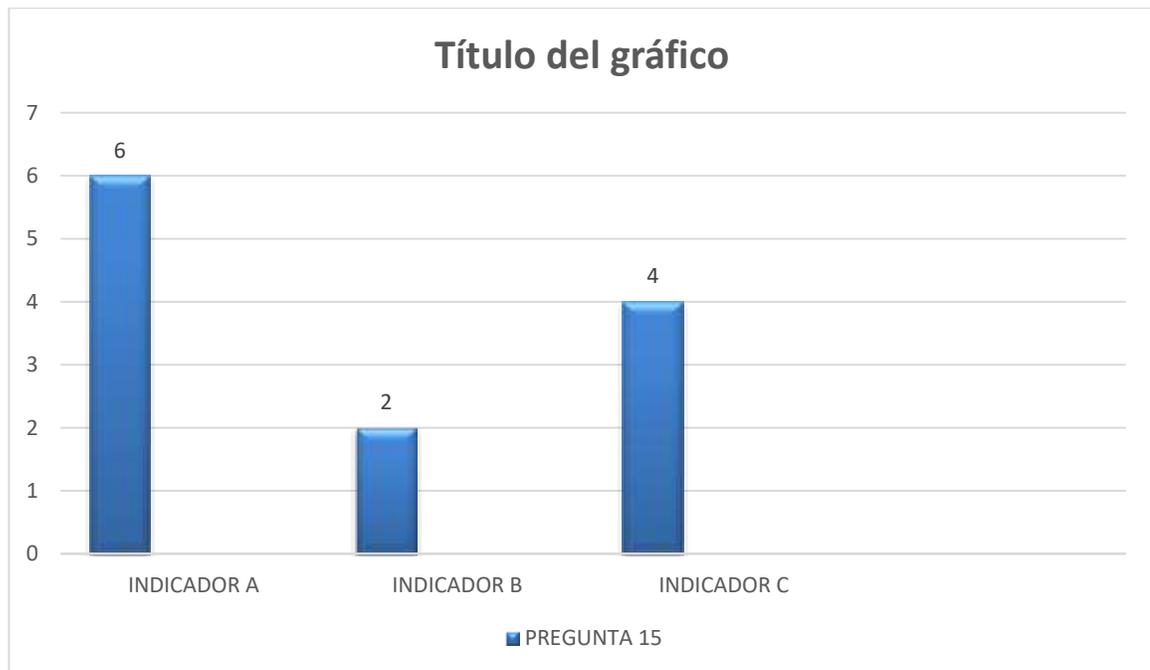
En la pregunta 13 ¿Cuál de las siguientes debe hacer el docente que impartirá clases a estos niños en un centro escolar ordinario y que no cuenta con un área de apoyo como un departamento psicopedagógico? la mayoría de los encuestados contestaron de la siguiente manera, siendo el inciso “A” la respuesta correcta:



La siguiente grafica nos muestra las respuestas de los encuestados respecto a la pregunta 14 ¿cuál considera que es el aspecto más importante que debe cumplir el profesor en cuanto a este tipo de alumnos dentro del aula?, siendo la respuesta correcta el indicador “B”:



En la pregunta 15 podemos observar que los encuestados respondieron de la siguiente manera a la pregunta 15 ¿Usted ha recibido alguna capacitación por parte de su trabajo sobre niños con TEA?, en cuanto a esta pregunta variaba mucho la opción a elegir puesto que no en todas las instituciones los profesores han recibido capacitación sobre este trastorno:



CONCLUSIONES

Antes de comenzar este trabajo teníamos dos ideas claras que necesitaban ser foco de atención para guiar nuestro proyecto: la primera, es que los alumnos con TEA están presentes en muchas aulas ordinarias de las instituciones educativas, por lo tanto los maestros que ejercen su profesión, necesitan ampliar su formación.

En segundo lugar, la necesidad de cambiar las ideas conceptuales o prejuiciosas hacia estos alumnos y buscar alternativas inclusivas para responder a sus necesidades desde la modificación del currículo o el cambio de metodologías que conciernen una enseñanza-aprendizaje individualizada.

Cada vez se tiene más constancia de cómo aprenden estos niños y cómo ha evolucionado lo avances en el campo de la educación. Por ello, la necesidad de seguir formándonos es vital, así de cómo conocer otros programas que intentan hacer más accesible el currículo a estos alumnos. Cada niño es distinto y no hay un método y metodología única para todos.

Una vez habiendo accedido y ampliado nuestros conocimientos acerca de los alumnos con TEA y conocido y profundizado en las características del método TEACCH se ha logrado dar una herramienta eficaz a los docentes de aulas ordinarias que pueden aplicar en estos alumnos sin dejar a un lado a los demás. Pues, se ha conseguido elaborar una propuesta basada en el método para alumnos con TEA los cuales tienen necesidades y particularidades propias.

Es incuestionable el papel relevante, único e insustituible, que tienen las familias en la educación de sus hijos, especialmente en el caso de nuestro alumnado con TEA, la colaboración y participación de los familiares en los programas educativos favorece el desarrollo del alumno, la generalización y reforzamiento de aprendizajes a otros contextos diferentes del escolar y, además, facilita que estos aprendizajes sean más estables y duraderos en el tiempo.

La vida de una persona con TEA es mucho más larga que los años de escolaridad

obligatoria, y sus necesidades educativas se extienden más allá del ámbito escolar. Además, los profesionales cambian, y son los padres los que permanecen durante más tiempo junto a ellos. Si partíamos de que uno de nuestros fines educativos era mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias, no podremos intervenir de espaldas a ellos y deberemos conocer y considerar sus expectativas y necesidades personales específicas.

La modificación del currículo debe estar puesto sobre las necesidades del niño donde las metas establecidas sean puestas desde las características y habilidades para así ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños con

diagnóstico de TEA. Para el niño con TEA en la participación educativa y social; se requiere entonces, que padres, docentes, directivas y profesionales, realicen un trabajo en equipo orientado hacia el mismo objetivo, brindar una atención educativa de calidad superando las barreras para el acceso y la participación del estudiante.

El autismo dentro del aula ordinaria supone un reto para el profesor; pero no hay que olvidar que la presencia del niño autista también contribuye al enriquecimiento social, personal y emocional del resto de los integrantes de la comunidad educativa. Saber cómo tratar este trastorno e incorporar actividades que permitan la inclusión educativa y social del alumno autista requieren de formación y competencias específicas para responder de forma eficaz a las demandas que plantean los alumnos con una necesidad educativa especial.

Para optimizar el proceso de aprendizaje de un niño autista las habilidades requeridas en autonomía e integración social, el profesional educativo necesita, a su vez, aprender a evaluar al alumno, valorar su situación en el aula, respetar su ritmo y estilo de aprendizaje y diseñar y poner en práctica adaptaciones curriculares específicas y eficaces para cada uno de ellos.

A lo cual el instrumento que se aplicó basado en el Método Teachh fue un manual en el que se le recomienda al profesor las actividades a realizar con un pequeño con TEA en un nivel básico, en este caso, primaria, la estructura adecuada del aula, juegos para mejorar la interacción social de este y diversos juguetes caseros para contrarrestar ansiedad o temores del niño durante su jornada educativa.

La aplicación de este manual fue “difícil” debido a la situación que se está viviendo actualmente por la pandemia por Covid-19, ya que las instituciones se encuentran cerradas y las clases son en línea, pero se buscaron alternativas para su implementación como asistir a la casa de los alumnos con este trastorno o realizar ciertas actividades de manera virtual.

El procedimiento para la aplicación de este manual fue dividido en diversas sesiones, dependiendo del área o materia que se trabajaría durante la semana, comenzando por el área de lectoescritura y posteriormente al área de pensamiento matemático para poder comprender cuál era el área más afectada o que necesitaría trabajarse más y a su vez analizar mejor los resultados de este.

Los resultados de la aplicación del método Teachh en niños con TEA fue favorable ya que, a través de los pictogramas, estos alumnos pudieron comprender de una mejor manera las indicaciones y el trabajo que tenían que realizar dentro del aula. Asimismo, mejoro su nivel de atención y concentración durante la explicación de los temas y de las actividades a realizar en un 85%.

También mejoro el área de la lectoescritura puesto que el niño de no saber cómo agarrar un lápiz y por ende no saber escribir ni leer, se logró un avance del 76%, en el cual el niño ya era capaz de copiar un pequeño texto por si solo, y de leer textos cortos mediante la separación de silabas.

Para el área de pensamiento matemático se utilizaron los recursos de hojas técnicas en las cuales para sumas y restas también se utilizaron los pictogramas y así asegurar el entendimiento de estas en los niños con TEA, mejorando en un 70% su capacidad para realizar estas operaciones básicas.

Cabe resaltar que, por el motivo antes mencionado, no se pudo realizar una estructura de aula ni los juegos para mejorar su interacción social, pero en el apartado de evidencias se plasma una imagen en la cual se da una idea de cómo se puede ambientar un aula y dentro del manual se plasman diversos juegos de interacción social, pero a su vez reforzando ciertos aprendizajes de las materias.

REFERENCIAS

- Rivière, A. (2001) Autismo. Orientaciones para la intervención educativa.
- Tortosa Nicolás, F. (2004): Tecnologías de Ayuda en Personas con Trastornos del Espectro Autista: Guía para Docentes. Centro de Profesores y Recursos
- Página web de la División TEACCH. www.teacch.com
- Martín, M.C. (2006). Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. La respuesta TEACCH en el aula para alumnos/as dentro del
- Espectro Autista. (Vol.1), 86-103.
- Rivière (2001, p. 39-40), oscar picardo joao (comp.) pedagogía, didáctica y autismo 120.
- Gandara, C.C (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. Revista de Logopedia,
- Felici, M.S. (2010). Intervenciones psicoeducativas en el espectro autista. (Tesis
- Doctoral).
- Guía para la práctica educativa con niños con autismo: Currículum y materiales didácticos.
- Rivière, a. y Martos, j. (comp) (2000): el niño pequeño con autismo., imserso.
- Rivière, A. (2001): Autismo. Orientaciones para la intervención educativa.
- Martín Borreguero, P. (2004): El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?, Alianza Editorial – Psicología
- GARRIDO LANDÍVAR, J. (1997): Adaptaciones Curriculares. Madrid, CEPE.
- Sepúlveda, L. (2013). Estudio del alumnado con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento integrado en el aula ordinaria.
- Sampieri R. (2014) Metodología de la investigación. Sexta edición.

- Pérez, L, Guillen, A, Pérez, M, Jiménez, I y Bonilla, M (2009). La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista.
- Muñoz, D. L (2015). Análisis de las barreras y dificultades para llevar a cabo la Atención a la diversidad con enfoque inclusivo y alternativas.
- Montalva, N., Quintanilla, V., Del Solar, P., (2012). Modelos de Intervención Terapéutica Educativa en Autismo: TEACCH.
- Domingo Gómez, Belinda. Y Palomares Ruiz, Ascensión. (2013): “La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista”
- Asunción, G. Mercado, C. Zapata, R. (2011) Inclusión educativa: el reto pedagógico de hoy.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). El acceso al currículo por alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo: Uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión.
- Murillo, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Dirs.). Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia (23-63).
- George, T. y cols. (2002). El síndrome de Asperger, estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado.

GLOSARIO

TEA: Trastorno del espectro autista

NEE: Necesidades educativas especiales

TGD: Trastorno generalizado del desarrollo

NEUROTÍPICO: fue utilizado originalmente para definir a todas aquellas personas que no presenten las características relacionadas con el espectro autista.

PICTOGRAMA: Dibujo o signo gráfico que expresa un concepto relacionado materialmente con el objeto al que se refiere.

UNIDIRECCIONAL: Que tiene una sola dirección.

ZDP: Zona de desarrollo próximo

VIRAJE: Cambio en las ideas o en la conducta.

DETRIMENTO: Daño moral o material en contra de los intereses de alguien.

ECOLÁLICO: En neurolingüística y medicina, osmitis es una perturbación del lenguaje en la que el sujeto repite involuntariamente una palabra o frase que acaba de pronunciar otra persona en su presencia, a modo de eco.

CI: Coeficiente intelectual.



ANEXOS

Cuestionario



NOMBRE (DEPENDENCIA Ó PERSONA):

EDAD:_____. SEXO_____. OCUPACION:
_____. FECHA:_____

INSTRUCCIONES:

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía se está realizando en la Universidad de Sotavento. Sea tan amable de leer cuidadosamente las preguntas y contestarlas en el espacio indicado para estas. Toda la información será considerada de carácter estrictamente confidencial. De la veracidad de los datos depende la realización de nuestro trabajo. Muchas gracias por su colaboración. Subraye la respuesta correcta.

OBJETIVO: (DISEÑAR TU OBJETIVO QUE TIENE TU INSTRUMENTO, ESPECIFICANDO DENTRO DE ESTE OBJETIVO TU TEMA DE INVESTIGACION)

1.- Del siguiente listado que a continuación se te presenta ¿Cuál consideras que describe al trastorno del espectro autista?

- a) Es una complicación cognitiva
- b) Es una afectación en el área social
- c) Es una afección neurobiológica y de desarrollo que comienza en la niñez y dura toda la vida

2.- ¿Cuáles son las 3 dimensiones que afecta principalmente el trastorno del espectro autista?

- a) Interacción social, comunicación y flexibilidad de conductas e intereses
- b) Lenguaje, comunicación, memoria.
- c) Proceso de aprendizaje, comprensión e interacción social.

3.- De acuerdo a las características de un niño con TEA ¿En quienes consideras que es más difícil detectar este tipo de trastorno debido a que tienen un nivel menos severo?

- a) Niños
- b) Niñas
- c) Ambos

4.- En base a los diversos estudios que se han realizado ¿Cuáles consideras que son algunos de los criterios en los cuales nos podemos basar para determinar que un niño tiene TEA?

- a) Falta de expresión verbal y de gestos, excesivo interés por ciertos contenidos
- b) Demasiada imaginación y creatividad
- c) Poca comunicación e interacción con las demás personas.

5.- ¿Actualmente cómo se considera el nivel cognitivo de un niño con TEA?

- a) Alto en todas las áreas
- b) Altos niveles solo en algunas áreas
- c) Severo en todas las áreas

6.- En la actualidad y en base a múltiples estudios ¿cuál es el estilo de aprendizaje más fuerte de un niño con TEA?

- a) Kinestésico
- b) Auditivo
- c) Visual

7.- Considerando su respuesta anterior, ¿Cuál cree que sea el tipo de aprendizaje de mayor utilidad en un niño con TEA?

- a) Explícito e implícito
- b) Observacional y memorístico
- c) No asociativo y cooperativo

8.- Del siguiente listado de herramientas ¿cuál considera que es la mejor herramienta que puede utilizar el docente en alumnos con TEA y lograr un aprendizaje significativo en ellos?

- a) Resúmenes y dictado
- b) Lecturas y juegos
- c) Agendas visuales y estructuración del aula

9.- De acuerdo a su opinión ¿Cuáles considera que son las herramientas pedagógicas adecuadas en un aula ordinaria con las cuales podremos mejorar las “debilidades” de un niño con TEA?

- a) Uso de Tics
- b) Apoyos visuales y uso de material didáctico
- c) Razonamiento y reflexión

10.- De acuerdo a su experiencia como docente ¿cómo considera que deben ser las adaptaciones de los objetivos y contenidos del currículo en los centros ordinarios?

- a) Elegir solo los que a ellos les interesa
- b) Los mismos que un niño regular
- c) Elegir los que tienen una mayor práctica en la vida social y los que le sirven de base para futuros aprendizajes

11.- Del siguiente listado que se le presenta a continuación ¿cuál puede ser una buena estrategia de evaluación para estos niños?

- a) Que responda su examen de manera independiente para llevar a cabo su autonomía
- b) Que responda el examen en casa
- c) Llevar a cabo una evaluación visual y táctil

12.- De acuerdo a las innumerables fuentes de información a las que podemos tener acceso ¿Cuál sería la estrategia o método específico para los niños con TEA que pueda ser aplicada en un centro escolar ordinario?

- a) Método Teacch
- b) Método tradicionalista
- c) Método Montessori

13.- De acuerdo a su experiencia docente ¿Cuál de las siguientes debe hacer el docente que impartirá clases a estos niños en un centro escolar ordinario y que no cuenta con un área de apoyo como un departamento psicopedagógico?

- a) Adaptar sus planeaciones y los objetivos e implementar una estrategia o método enfocado a estos niños
- b) Enfocarse en su conducta
- c) Hablar con los papás y su psicólogo para poder establecer una estrategia en conjunto.

14.- Del siguiente listado de opciones ¿cuál considera que es el aspecto más importante que debe cumplir el profesor en cuanto a este tipo de alumnos dentro del aula?

- a) Trabajar con el alumno con TEA a través de sus fortalezas
- b) Desarrollar sus debilidades a través de diversas estrategias de aprendizaje reforzando además sus áreas más fuertes.
- c) Fortalecer el área sociable del alumno.

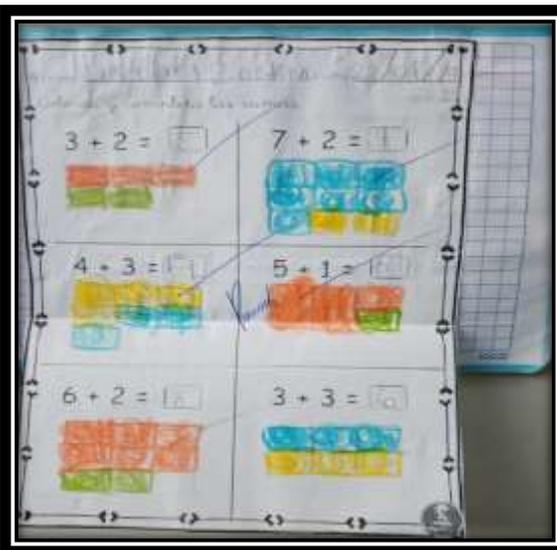
15.- De acuerdo a su trayectoria como docente ¿Usted ha recibido alguna capacitación por parte de su trabajo sobre niños con TEA?

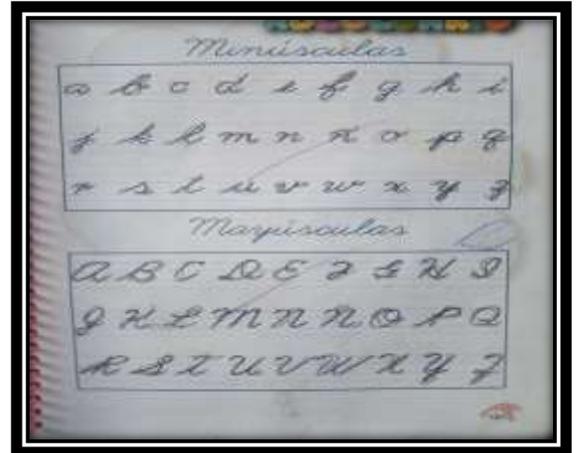
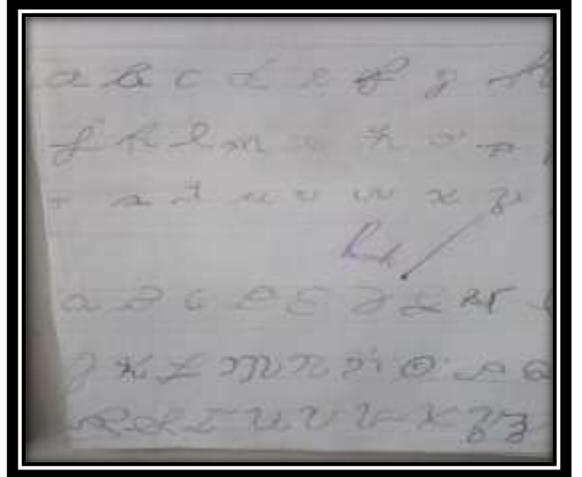
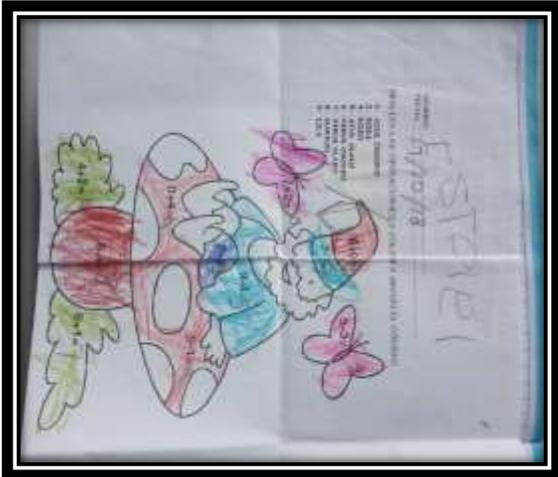
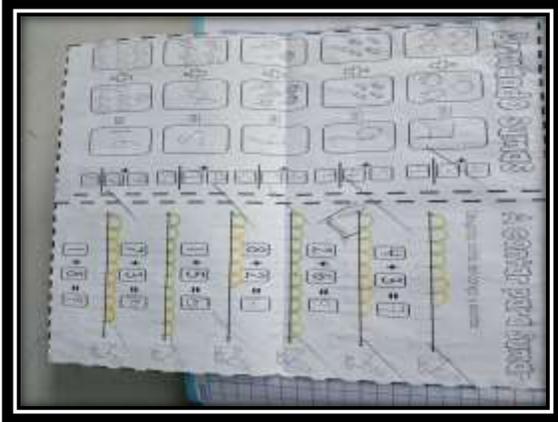
- a) Ninguna
- b) Solo envían información
- c) Si

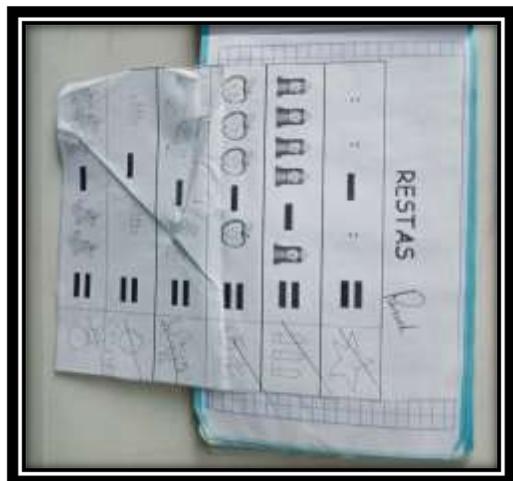
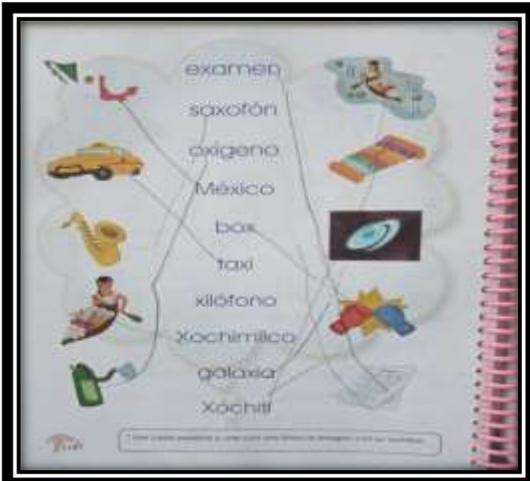
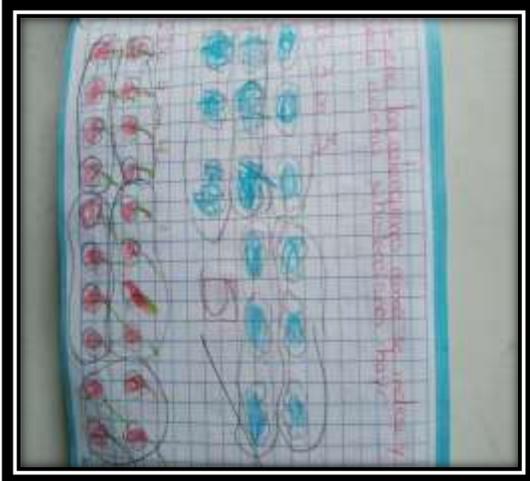
EVIDENCIAS

1.- ESTAS IMÁGENES MUESTRAN EJEMPLOS DE LA ESTRUCTURA FISICA DE UN AULA PARA NIÑOS CON TEA.









Handwritten word cards with illustrations and phonetic breakdowns:

- Ice cream: **l** **h** **a** **v** **e** / l h a v e
- Pumpkin: **l** **u** **p** **i** **n** **a** / l u p i n a
- Chick: **l** **i** **t** **i** **t** **e** / l i t i t e
- Berry: **l** **e** **p** **e** **r** **i** **t** **a** / l e p e r i t a
- Donkey: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Hen: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Goat: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Sheep: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Words: canta, felincha, piquita, cocarada

Handwritten word cards with illustrations and phonetic breakdowns:

- Elephant: **l** **e** **f** **e** **n** **t** **e** / l e f e n t e
- Shield: **l** **e** **n** **d** **a** **d** **o** / l e n d a d o
- Leaf: **l** **i** **e** **s** / l i e s
- Coconut: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Carrot: **l** **e** **n** **t** **e** / l e n t e
- Magician: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Mosquito: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Worm: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Words: canta, felincha, piquita, cocarada

Handwritten word cards with illustrations and phonetic breakdowns:

- General: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Rugido: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Magia: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Gema: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Vegetal: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Sandalo: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Gente: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Gamaco: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Gitano: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Gelatina: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Gesta: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Girasol: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Facogador: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Genio: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Geranio: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Gerardo: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Girar: **l** **a** **n** **a** / l a n a

Handwritten word cards with illustrations and phonetic breakdowns:

- Words: canta, felincha, piquita, cocarada

Handwritten word cards with illustrations and phonetic breakdowns:

- Noche: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Chucha: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Chiles: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Coche: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Sachara: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Estuche: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Clouffina: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Rocpho: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Astehor: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Atacamini: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Elcaruhca: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Arepheor: **l** **a** **n** **a** / l a n a

Handwritten word cards with illustrations and phonetic breakdowns:

- Ufeate: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Notidra: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Siroafe: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- Suxiarape: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- arep: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- roa: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- erate: **l** **a** **n** **a** / l a n a
- atar: **l** **a** **n** **a** / l a n a



IMPRESIONES Y PUBLICIDAD

SUR 15 No. 563 ENTRE
OTE. 10 Y 12 ORIZABA, VER.
TEL. 72 4 18 23 CEL. 272 122 34 31
leoimpresiones69@hotmail.com

*ENCUADERNADO
Y
EMPASTADO*