



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL HIDALGO



**“LA FANTASÍA DENTRO DE LA REALIDAD EN UN NIÑO AUTISTA DE
PREESCOLAR”**

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

PRESENTA

MARIA DEL ROCIO DIAZ ZAMBRANO

YESSICA PELCASTRE PINTO

QUE PARA TENER EL TÍTULO DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN
EDUCATIVA.

TULANCINGO DE BRAVO, HIDALGO

DICIEMBRE 2012

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I AUTISMO EN UN NIÑO DE PREESCOLAR

1.1	Contextualización del problema	6
1.1.1	Inclusión	6
1.1.2	Integración	8
1.1.3	La educación en tanto que derecho humano	9
1.1.4	Educación en trastorno del espectro autista.	11
1.2	Diagnóstico	15
1.2.2	Metodología del diagnóstico	17
1.2.2.1	La observación	18
1.2.2.2	Entrevista	22
1.2.3	Resultados del diagnóstico	23
1.2.3.1	Diagnóstico psicopedagógico	23
1.2.3.2	Análisis de los resultados	29
1.3	Delimitación del problema	33
1.4	Planteamiento del problema	34
1.5	Enfoque teórico metodológico	34
1.5.1	Autismo	34
1.5.1.1	¿Qué es el autismo?	35
1.5.1.2	Etiología- Epidemiología	39
1.5.1.3	Caracterización del autismo	46
1.5.1.4	Agendas personales para niños con autismo	52
1.5.2	La maestra sombra	54
1.5.3	Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación	57
1.5.4	Proceso de comunicación	58
1.5.5	Proceso de intervención docente 2004.....	59
1.5.6	Desarrollo infantil en preescolar	61

CAPÍTULO II DESCRIPCIÓN DEL ÁMBITO DE INTERVENCIÓN

2.1	Justificación del ámbito de intervención	66
2.1.1	Los Módulos de Apoyo de la Educación Preescolar (MAEP)	66

2.1.2	Información de San Lorenzo Sayula (Cuautepec de Hinojosa)	68
2.1.3	Jardín de Niños	69
2.1.4	Diagnóstico del aula	70
2.2	Definición de los objetivos de intervención.....	71
2.3	Fundamento de intervención	72
CAPÍTULO III LA ESTRATEGIA		
3.1	Enfoque Teórico Metodológico.....	76
3.2	Organización general de las estrategias	77
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y EVALUACIÓN		
4.1	Qué es la evaluación.....	95
4.2	Resultado de las sesiones	95
4.3	Evaluación por objetivos.....	116
4.4	Cuadro de fortalezas y debilidades	118
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES		
CONSIDERACIONES FINALES		
BIBLIOGRAFÍA		
PAG WEB		
ANEXO		

INTRODUCCIÓN

El realizar un proyecto de intervención educativa, conlleva distintos pasos los cuales se describen a lo largo del presente proyecto, el cual tiene la intención de integrar a un niño autista al aula regular de educación preescolar, pues actualmente la atención diversificada en las aulas representa un desafío educativo para su atención. El beneficio social que se obtuvo con este trabajo de intervención fue la sensibilización de los diversos contextos en los cuales interactúa el caso de referencia, que son; el Jardín de Niños en el que asiste Orlando y su casa.

El propósito de éste trabajo es “mejorar el proceso de comunicación de un niño autista para fortalecer el desarrollo personal y social, dentro del Jardín de Niños Ignacio Aldama de la comunidad de San Lorenzo Sayula perteneciente al municipio de Cuautepec de Hinojosa.

El proyecto se organiza a partir de tres capítulos, a continuación se describen de manera breve cada uno de ellos.

En el Capítulo I se encuentra la contextualización del problema, donde se enmarca la necesidad de una educación para la diversidad, posteriormente se encuentra el diagnóstico realizado para el caso específico que se presenta con relación a la necesidad educativa especial de autismo. Se continúa con la delimitación y el planteamiento del problema mismo que permite valorar la ruta posible de intervención, y para ello se presenta un apartado destinado al enfoque teórico de contribuciones científicas de lo que es autismo, así como sus condiciones biológicas sociales y pedagógicas que dan pauta para el diseño y construcción de

las estrategias utilizadas en este proyecto para trabajar con Orlando en su condición específica de autismo, con la intención de mejorar la comunicación e interacción con sus iguales.

Pasando al Capítulo II titulado “Descripción del ámbito de intervención” se observa la justificación del espacio donde se desarrolló el proyecto el cual se empieza por la descripción de lo que es MAEP (Módulo de Apoyo de la Educación Preescolar), ya que se comenzaron a realizar las prácticas profesionales de la licenciatura y desde este módulo fue como se comenzó a trabajar con Orlando, al igual se describe el espacio del municipio de San Lorenzo y el Jardín de Niños en los cuales se encuentra interactuando Orlando, pero sobre todo los objetivos planteados para el desarrollo de las estrategias de intervención, misma que orientan el proyecto de intervención.

En el Capítulo III se presenta el cuadro general de las estrategias, referidas a la comunicación, la autonomía y el desarrollo personal, así como la descripción de cada una de ellas, las actividades que se desarrollaron y las evaluaciones que se realizaron, de lo cual se obtuvieron los cuadros de evaluación por objetivos, también se encuentra un apartado de fortalezas y debilidades que evidencian algunos procesos que se desarrollaron en este proyecto.

Por último se presentan las conclusiones y reflexiones del proyecto que son resultado de las actividades diseñadas con base en las estrategias planteadas, las consideraciones finales con una forma de valorar desde el plano profesional las competencias puestas en práctica, que se obtuvieron en cada una de las asignaturas de la Licenciatura en Intervención Educativa; también se integran los datos de la bibliografía y páginas web consultadas para apoyar teóricamente.

metodológico,y por último se presentan los anexos que constituyen las fotografías que muestran algunos de los resultados obtenidos al aplicar las actividades.

CAPÍTULO I AUTISMO EN UN NIÑO DE PREESCOLAR

1.1 Contextualización del problema

1.1.1 Inclusión

En la actualidad se presenta un modelo educativo inclusivo¹ en el que se defiende una educación eficaz para todos, sean cuales sean sus características personales, sociales, culturales. En este modelo no basta con que los alumnos con necesidades educativas especiales estén integrados en las escuelas ordinarias, sino que deben participar plenamente en la vida escolar y social de la misma.

La educación inclusiva

Dentro de la educación Inclusiva se reconoce “la necesidad de atender a múltiples variables ambientales frente a los planteamientos exclusivamente centrados en problemas o deficiencias del alumno”², lo que lleva implícito un cambio paradigmático con respecto a las necesidades educativas especiales.

Se pretende que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades beneficien a todos; que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades educativas especiales, pasen a ser considerados como estímulo que puede fomentar el desarrollo hacia un entorno de aprendizaje más rico.

¹Tomelloso (2009). “Medidas curriculares y organizativas para una escuela inclusiva”. Pág. 3

²Idem

A partir de ello busca promover la excelencia de todos los alumnos diseñando ambientes escolares que estimulen la participación de todos los alumnos, promuevan las relaciones sociales y el éxito escolar de todos.

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos tomando en cuenta las diversas necesidades educativas específicas con las que cuentan. Se trata que las escuelas no deban poner ningún límite, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

La inclusión es un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad. No es un estado final, sino un camino que recorre cada escuela, lo que supone que no puede hablarse de escuelas totalmente inclusivas ni de escuelas totalmente excluyentes.³

Tenemos que ver el aula como un espacio de diálogo e intercambio de significados, como un espacio de convivencia en el que no tiene lugar la exclusión; para la que implica la participación de toda la Comunidad educativa, lo que incluye a alumnos, familias, profesores, etc.

La inclusión presta una especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión, pero no se limita a ellos. Considera la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje.

³Idem

El cambio que se pretende realizar con la inclusión supone una propuesta de modificación de las culturas, políticas y la práctica; significa que habrá que modificar progresivamente los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad, los sistemas de gestión y rutinas que guían la vida en las escuelas y, por supuesto, la práctica cotidiana de las aulas y de los centros.

Por lo tanto, la escuela inclusiva no es más que un camino hacia la sociedad inclusiva; por lo que la relación entre la escuela y la sociedad, no es más que una consecuencia natural ya que aquella forma parte de una comunidad. Debe propiciar a cada uno de los niños con sus diferentes características el aprendizaje sin ninguna distinción.

1.1.2 Integración

La integración⁴ es un término que se utiliza regularmente para hablar del proceso que permite maximizar la interacción entre los menores de la misma edad, sin importar las condiciones discapacitantes de algunos de ellos. Este proceso pretende lograr dos objetivos básicos para la educación de las personas con discapacidad: la normalización y la sectorización.

La normalización se realiza en las condiciones que posibilitan o imposibilitan que la persona con discapacidad tenga experiencias lo más parecidas posible a las consideradas como habituales en la sociedad. La importancia de este principio radica en la idea de que cuando los tratamos (a la persona con discapacidad) por su discapacidad, lo enseñamos a ser un discapacitado, le transmitimos nuestra concepción discapacitante de la discapacidad.

⁴ Barraza, Macías Arturo (2002). "Discusión sobre el término". Revista Psicología Científica. Pág. 2

La sectorización significa, descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren; en ese sentido se plantea la desinstitucionalización de los servicios de educación especial con el fin de integrarlos a la escuela regular y brindar al interior de la misma la atención a las personas con discapacidad. Desde la lógica de la oferta y la demanda, la sectorización de los servicios implica necesariamente la integración de las personas con discapacidad.

La integración de los menores con discapacidad a la escuela regular constituye el hecho distintivo de la integración escolar, sin embargo, es necesario aclarar que no toda inclusión de un niño con discapacidad en la escuela regular implica la integración escolar, para que se dé ésta se deben de cubrir dos requisitos: el menor debe de presentar necesidades educativas especiales y su atención debe de estar siendo apoyada por personal de educación especial.

1.1.3 La educación en tanto que derecho humano

La educación goza oficialmente de la condición de derecho humano desde que se adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos⁵ en 1948. Desde entonces, se ha reafirmado en numerosos tratados mundiales de derechos humanos, comprendidos la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981). Estos tratados establecen el derecho de todos los niños a la

⁵ UNICEF. (2008) "Un enfoque para la Educación para todos basado en los derechos humanos." Pág. 7

enseñanza primaria gratuita y obligatoria; la obligación de desarrollar la enseñanza secundaria, respaldada por medidas que la hagan accesible a todos los niños, y el acceso equitativo a la enseñanza superior, más la responsabilidad de proporcionar una instrucción básica a las personas que no hubieren completado la enseñanza primaria.

Además, afirman que la finalidad de la educación es promover la realización personal, robustecer el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre, así como promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) refuerza y amplía todavía más el concepto del derecho a la educación, en particular mediante la obligación de tener en cuenta en su aplicación los cuatro principios fundamentales de la Convención. La no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo del niño en el mayor grado posible; y el derecho del niño a expresar sus opiniones acerca de todas las cuestiones que le afectan y a que se dé la debida importancia a sus opiniones en función de su edad y madurez. Estos principios sustentadores explicitan la existencia de un firme empeño en lograr que se reconozca a los niños en tanto que agentes activos de su aprendizaje y que se conciba la educación de manera tal que fomente y respete sus derechos y necesidades. La Convención pormenoriza una interpretación del derecho a la educación conforme a su universalidad, participación, respeto e integración. Se ejemplifica este enfoque en el texto mismo y en su interpretación por el Comité de los Derechos del Niño, el órgano internacional instituido para supervisar los progresos de los gobiernos en lo tocante a la aplicación de los derechos del niño.

En nuestro país se puede ver que desde hace tiempo se reconoce que el derecho a la educación no sólo abarca el acceso a la enseñanza, sino además la obligación de eliminar la discriminación en todos los planos del sistema educativo, establecer unas normas mínimas y mejorar la calidad. Además, la educación es necesaria para el cumplimiento de otros derechos civiles, políticos, económicos o sociales. Sin embargo y pese a que hay varias leyes, aún existe la discriminación en muchos contextos debido a la construcción cultural que las diferentes sociedades tienen.

1.1.4 Educación en trastorno del espectro autista.

En la actualidad, las maneras de enfocar el tratamiento del trastorno del espectro autista, y de las afectaciones del desarrollo de la comunicación relacionadas con ellas, consisten esencialmente en intervenciones pedagógicas y conductuales⁶. Ya que éstas son adaptadas a cada caso específico, tomando en cuenta sus necesidad y fortalezas, para poder desarrollar con éxito los propósitos planteados de acuerdo al nivel educativo en el cual se encuentra. Citando a Riviére⁷ "la educación es en la actualidad el tratamiento fundamental y más efectivo del autismo", considerando que la educación no solo compete al niño en sí mismo, sino que también a su familia, educadores, profesionales y la comunidad en general.

No solo hay que dejarles el trabajo a los niños con espectro autista, más bien se necesita un trabajo en conjunto con el contexto en el cual se desenvuelve para que haya una mejor interacción en su desarrollo social.

⁶ Alessandri M, Thorp D, Mundy P, Tuchman R. ¿Podemos curar el autismo? Del desenlace clínico a la intervención. REV NEUROL 2005; 40 (Supl 1): S131-6.

⁷ Riviére, A. 1998. Educación del Niño Autista, en Mayor, J., Manual de Educación Especial. Anaya, p 507 ed. Madrid, España.

Al igual que con cualquier niño con necesidades específicas, una identificación temprana es esencial para permitir realizar cualquier tipo de intervención. En el caso del autismo, ésta debe darse antes de que la desviación o el retraso de los patrones normales del desarrollo hayan progresado demasiado⁸.

Al igual que cualquier caso con necesidad educativa específica, se debe tratar a temprana edad, antes que la sociedad le transmita patrones de desarrollo que los limita en su interacción con su contexto informal hay que potenciar el trabajo, desarrollado en ambientes formales y no formales.

Las familias son los agentes más apropiados dentro de la sociedad para transmitir las competencias humanas de generación en generación, y en el caso de las familias con una persona con discapacidad este proceso puede adquirir matices particulares.⁹ Tomando en cuenta que no sólo la comunicación es verbal, sino que existe la comunicación alternativa, entendida ésta como la comunicación con apoyo de imágenes y objetos.

Las ideas dogmáticas y universalistas sobre el emplazamiento escolar de las personas con trastorno del espectro autista son contraproducentes. No es correcta la afirmación de que "todos los autistas deben tener una educación segregada", ni tampoco la de que "todos deben integrarse". Lo que piden estos niños al sistema escolar es diversidad, flexibilidad, capacidad de adaptación, un alto nivel de personalización de la actividad de enseñanza y de las actitudes educativas. Algunos niños del espectro autista - los de niveles cognitivos y sociales más bajos, o los que tienen alteraciones de conducta más marcadas - tienen más

⁸ Diestro A. Reflexiones sobre la calidad y la inclusión. Educar, un desafío colectivo. <http://needirectorio.cprcieza.net/documentos/adiestro.pdf>. Acceso el 15 de febrero de 2005.

⁹ Patricia Brogna (2009): "Visiones y revisiones de la discapacidad" Pàg. 348

oportunidades de aprender en contextos completamente individualizados, de relación uno a uno con adultos expertos. Se trata de condiciones que prácticamente sólo se dan en los centros específicos de autismo.

Si tenemos en consideración que el 75% de ellos cursan con retardo mental comprendemos por qué la mayoría necesita, durante mucho tiempo, una educación cuidadosamente programada, en un ambiente estable, familiar y con muy pocos niños. Tanto la educación de currículo formal como la especial, pueden ser contextos potenciadores de su desarrollo, pero más allá de la propuesta, hay que procurar la calidad y especialidad de la enseñanza, con maestros capacitados en el tema y con la motivación de proponerse el desafío de adaptar el currículo a las características que posee el niño. El emplazamiento educativo en un momento determinado de desarrollo del niño no debe entenderse como una sentencia para toda la vida escolar¹⁰.

Uno de los principales obstáculos en la inclusión de estos niños en la escuela y la comunidad, es su conducta que es inapropiada e interrumpe a los demás. Las conductas tales como los berrinches, las agresiones, las conductas auto-destructivas retan mucho a la educación regular porque los maestros no siempre están preparados para lidiar con ellas.

En los casos de autismo se asocian con frecuencia características aparentemente contradictorias, y que hacen especialmente necesaria una valoración cuidadosa de las capacidades y necesidades educativas del niño. Hay una serie de factores que hacen especialmente importante, difícil y delicada, la valoración cuidadosa del

¹⁰Sarduy Sánchez, Idelys, García Navarro, María Eugenia, Díaz Márquez, Roberto (2005): "Trastorno del espectro autista". Disponible en <http://www.magazinekinesico.com.ar/articulo/204/trastorno-del-espectro-autista-identidad-y-educacion>

desarrollo y las necesidades educativas en estos casos. En ellos, las disarmonías evolutivas y disociaciones funcionales constituyen la norma más que la excepción. Puede darse el caso, por ejemplo, de que estén perfectamente preservadas habilidades viso - espaciales, competencias de inteligencia no lingüística, destrezas motoras, y al mismo tiempo muy afectado el racimo funcional constituido por las capacidades de relación, imaginación, expresión simbólica y lenguaje. Además, existe también frecuentemente una disociación entre la apariencia física inteligente y las competencias reales del niño. Y, para dificultar aún más las cosas, éste puede presentar alteraciones de conducta, deficiencias de atención, problemas de motivación y dificultades de relación importantes y que hacen especialmente difícil el proceso de valoración.

Es importante que los ambientes educativos sean estructurados, predecibles para el niño, sin complejidades, sumamente comprensibles para la manera de interpretar y vivenciar el mundo del niño. Por lo tanto, el programa educativo debe ser único e individual para las características de cada alumno con trastorno de espectro autista, trabajando en grupos pequeños, facilitando y apoyando la percepción y transferencia del aprendizaje del niño en el conocimiento de las consecuencias que poseen sus acciones en el medio.

Para el tratamiento del niño con trastorno de espectro autista debemos acercarnos, lo más posible, a un aprendizaje sin errores. Las situaciones de aprendizaje sin errores desaceleran o pueden asociarse a la eliminación de conductas negativas. Por el contrario, el aprendizaje por ensayo y error produce en los niños autistas un aumento del negativismo, alteraciones de conducta, falta de motivación y evitación de las situaciones de aprendizaje¹¹.

¹¹Idem.

Para elaborar el plan de estudios educacional óptimo para el niño, el educador también necesita saber cuáles son las características principales que suelen limitar el desarrollo de los niños con trastorno de espectro autista. Es importante que conozca qué destrezas, si el niño las adquiere, le permitirán funcionar mejor, con independencia del ambiente en que se encuentre. El conocimiento de su nivel intelectual y de sus hitos evolutivos proporciona directrices útiles para determinar las expectativas a largo plazo.

No podemos considerar iguales a todas las personas con trastorno con espectro autista, ni siempre de la misma manera a lo largo de su vida, pero en la mayor parte de los casos, aunque adulto, sigue requiriendo asistencia y ayuda profesional. Muy raras veces llega a desarrollar un trabajo independiente y productivo. Más infrecuente aún es que llegue a vivir con independencia. En la mayoría de los casos, los adultos con trastorno de espectro autista necesitan ser atendidos de forma muy continuada para garantizar su bienestar psicológico, protegidos en sus actividades laborales, ayudados por personas cercanas y profesionales. En general, requieren ambientes poco complejos, ordenados y fáciles de comprender.

Aunque está claro que se ha avanzado en las investigaciones y tratamiento del autismo, todavía queda mucho por hacer, porque cada caso representa una posibilidad específica de estudio, dependiendo de los momentos y contextos.

1.2 Diagnóstico

El diagnóstico es la primera fase de la realización de un proyecto ya que en esta como nos menciona Pérez¹² es conveniente examinar la realidad, las personas, el entorno, las características y las circunstancias que van a incidir en el desarrollo

¹²Pérez (1993) "Diagnóstico". En Antología Diagnóstico socioeducativo. Pág. 108

del proyecto. Pérez cita a Espinoza para quien es indispensable que con el diagnóstico se obtengan cuatro productos, que son:

- El establecimiento de cuadro de necesidades.
- Un inventario de recursos necesarios y disponibles para enfrentar la situación problemática detectada.
- La definición de alternativas posibles de acción para enfrentar la situación problemática, atendiendo a las necesidades detectadas en los recursos exponentes.
- La adopción de la alternativa más factible que servirá de base para la formulación del proyecto.

Para la realización de este proyecto se considera importante y de gran valía la utilización de metodologías e instrumentos a utilizar, los cuales serán aplicados en la institución a la que asiste el caso de referencia, se considera esencial como técnica la observación y la entrevista para el desarrollo del diagnóstico psicopedagógico, el que es definido por Bassedas Eulalia¹³, como: un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifiesto.

Las características que definen el Diagnóstico psicopedagógico¹⁴ son las siguientes:

- Se desarrolla en el interior de la escuela y por tanto una contextualización, por lo tanto el trabajo se desarrolla en el jardín de niños el cual asiste Orlando.

¹³Bassedas Eulalia, et. al. (1991) "El diagnóstico psicopedagógico". En Antología Seminario de Titulación 1. Pág. 99

¹⁴ Ibídem. Pág. 46

- Se desarrolla en la escuela en base al niño, pero no solo involucra al niño sino a todo su entorno y los temas a tratar son de acuerdo a las necesidades de Orlando.
- El diagnóstico psicopedagógico intenta modificar las manifestaciones de los conflictos que se expresan en el ámbito escolar, por lo tanto se toma en cuenta el comportamiento de Orlando en el Jardín de Niños y en su casa, para modificar actitudes y lograr una integración en su contexto.
- El diagnóstico psicopedagógico trata de acercar y conseguir comunicaciones funcionales y operativas entre dos sistemas fundamentales en el niño: la familia y la escuela. Por lo tanto se trabaja con las dos partes; en la escuela, con sus iguales y maestra de grupo; en conjunto con la mamá de Orlando.
- En el diagnóstico psicopedagógico el psicólogo juega un papel fundamental, por lo que se conto con el apoyo de MAEP.

Tomando en cuenta las características de cada uno de los tipos del diagnóstico y las características de Orlando que es el caso de referencia para este proyecto se considera pertinente utilizar el diagnóstico psicopedagógico, ya que Orlando es un niño que se encuentra cursando el segundo grado de preescolar y que las observaciones que se realizan para poder evaluar y realizar las actividades para el diagnóstico se realizan dentro de la misma institución.

1.2.2 Metodología del diagnóstico

Siguiendo a B. Visauta la metodología¹⁵ científica consiste en aplicar el método y las técnicas a situaciones y problemas concretos para obtener respuesta de los mismos en este caso las técnicas que se va a utilizar son: la observación y la

¹⁵ Francia, Alfonso y otros autores. "Análisis de la realidad". En antología de Diagnóstico Socioeducativo. Pág. 18

realización de entrevista para poder conocer lo que pasa dentro del salón de clases.

1.2.2.1 La observación

La observación ha sido para los seres humanos el modo natural de explorar el mundo y acercarse al conocimiento, este proceso se reproduce en el desarrollo de cada individuo, no nacemos con la capacidad de observar, es una potencialidad que traemos y que se va construyendo en el crecimiento.

Desde las primeras etapas de la vida vivenciamos la captación de formas, cuerpos, líneas, colores, imágenes, etc. que estimulan el campo visual y ejercitan la visión y la mirada como componentes básicos para el desarrollo de la observación.

En el caso de este trabajo se pretende utilizar la observación participante, la cual es definida por Taylor¹⁶ como: la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Esto es porque en algunas ocasiones será necesario realizar actividades para poder responder algunas preguntas en el diagnóstico que se realiza.

Según Eulalia,Bassedas¹⁷, la observación nos permite conocer y actuar sobre los aspectos fundamentales del contexto escolar, como son las interacciones

¹⁶Taylor S.J.R. (1990). "La observación participante. Preparación del trabajo de campo". En antología de elementos Básicos de Investigación Cualitativa. Pág. 209

¹⁷Bassedas, Eulalia. Et.al (1991): El diagnóstico psicopedagógico" y "Elementos del Diagnóstico psicopedagógico". Antología de Seminario de Titulación I. Pág. 135.

personales, los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos y los aspectos metodológicos y de organización escolar, entre otros. Es por ello que se considera esta técnica como una herramienta básica para conocer la realidad, la situación y aprendizaje de Orlando. La observación porque nos permite hacer un estudio contextualizado. El aula será el contexto prioritario donde habrá que ayudar al alumno con dificultades, además, en el diagnóstico psicopedagógico es importante considerar los aspectos de comunicación y de interacción, así como los factores y elementos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de la observación en una clase son¹⁸:

- Conocer la dinámica y la relación dentro del grupo.
- Conocer las normas y reglas de funcionamiento que rigen la clase para adecuar nuestras orientaciones al contexto en que han de llevarse a cabo.
- Conocer la dinámica, comunicación y relación entre el alumno y el maestro.
- Conocer las dificultades del alumno a la hora de enfrentarse con una tarea concreta en el interior de un grupo-clase.
- Conocer la adecuación de los trabajos que el alumno hace en la clase en relación a sus capacidades y/o dificultades, y en relación al nivel del grupo-clase.
- Conocer la receptividad del maestro en relación a la devolución que el psicólogo podrá hacer. Es decir, contextualizar el programa de trabajo y las orientaciones que daremos al maestro.
- Conocer la capacidad que muestra el niño de recibir ayuda individualizada.

La transcripción de la observación tiene una forma narrativa e intenta recoger las situaciones tal como se producen, es decir, dando una explicación tan objetiva

¹⁸Idem

como sea posible de lo que pasa en la clase y de lo que hace el niño que hemos ido a observar.

Durante la observación es preciso ir introduciendo datos sobre el ambiente general de toda la clase, tanto en lo que atañe a los hábitos propios de trabajo, como a la problemática observada. Samperi¹⁹ cita a Anastas quien nos proporciona algunos elementos que se pueden tomar en cuenta en una observación, los cuales son:

- Ambiente físico: tamaño, distribución, señales, acceso, etc.
- Ambiente social y humano: formas de organización en grupos, características de los grupos, actores clave, etc.
- Actividades individuales y colectivas: propósitos y funciones de cada persona.
- Artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubren
- Hechos relevantes, eventos e historias
- Retratos humanos de los participantes

Además de los puntos mencionados con anterioridad, existen dos aspectos que están presentes en la observación: la actividad general y la actividad del alumno.

La actividad general se observa el orden secuencial de todas las actividades o sub-actividades en sus momentos de:

- Inicio: es decir, se nota la manera en que se presenta esta actividad.

¹⁹Samperi (2006): "Recolección y análisis de los datos cualitativos". En Metodología de la investigación. 5ta Edición. Editorial Mc Grow Hill. Pág. 588

- Desarrollo: se registra la forma en que se organiza la clase, la actitud del grupo-clase y los acontecimientos que nos informan sobre el nivel general medio de ejecución, las dificultades generalizadas y el ritmo de ejecución.
- Fin: se trata de captar la presentación del final de cada una de las actividades.

En la actividad del alumno se debe tener en cuenta la información relativa a las interacciones personales del alumno, a su actividad con respecto al trabajo, al nivel de realización de las actividades planteadas y a las intervenciones concretas del educador respecto a este alumno.

En la observación se debe retomar la hora del día en que se realiza la observación, el número de alumnos y la situación del alumno observado. Asimismo, la actividad que están realizando los alumnos en el momento y antes de la observación.

La finalidad de las observaciones es, al final de su realización hacer un análisis de la información recabada a fin de poder ir identificado y precisando el diagnóstico.

Algo importante que nos menciona Taylor²⁰, es que cuando se entra por primera vez al campo, los observadores se encuentran con frecuencia abrumados por la cantidad de información que se percibe, por esta razón se debe limitar el tiempo que se pasa dentro del escenario, a lo que nos menciona que por lo general una hora es suficiente; este tiempo se puede ir aumentando a medida que el observador se familiariza. Por lo tanto, las observaciones que se realizan irán

²⁰Taylor S.J.R. (1990). "La observación participante en el campo". En antología de Elementos Básicos de Investigación Cualitativa. Pág. 225

incrementando en tiempo de acuerdo al avance o las necesidades que se presenten.

1.2.2.2 Entrevista

La entrevista²¹ es un instrumento para recoger información, que consiste en un proceso de relación interpersonal con varias fases y donde debe obtenerse información tanto de la conducta verbal como de la no verbal, tanto de que se dice como del cómo se dice y su mutua relación.

La entrevista se puede realizar mediante un cuestionario no estructurado²², el cual es una lista de tópicos que orienta al investigador, sin determinar previamente el número de preguntas que se formularán en la entrevista.

Esta técnica permite el contacto con personas que manejan distintos tipos de lenguaje, que no saben leer ni escribir, o que no tienen tiempo o deseos de hacerlo; facilitan la labor de persuasión para la contestación del interrogatorio; concede la oportunidad de precisar y aclarar las preguntas; establece la posibilidad de verificar las respuestas frente a las pruebas que proporciona el ambiente natural del entrevistado, además de que ofrece la oportunidad de observar la relación del entrevistador con lo que se pueden apreciar actitudes y prejuicios importantes en relación con la crítica de las respuestas.

²¹ Francia, Alfonso y otros autores. (1993). "Técnicas e instrumentos de investigación social". En antología de Diagnóstico Socioeducativo. Pág. 250

²² Ario Garza Mercado, Manual de Técnicas para estudiantes de ciencias sociales. En antología de seminario de Titulación. Pág. 19

En este caso específico se realiza la aplicación de entrevistas para poder recabar información importante del desarrollo de la infancia del caso de referencia, así como del comportamiento dentro y fuera del salón de clases y de cómo fue el proceso durante el embarazo y el nacimiento de Orlando.

1.2.3 Resultados del diagnóstico

1.2.3.1 Diagnóstico psicopedagógico

Nombre del alumno: Orlando Madrid Enciso

Edad: 4 años

Fecha de nacimiento: 31 de Marzo del 2007

Nombre del Padre: Pablo Madrid Espinoza

Escolaridad: Primaria Ocupación: Campesino Edad: 46 años

Domicilio: 5 de mayo S/N tel. 75 4-18-29

Nombre de la Madre: Demetria Enciso Hernández Edad: 34 años

Escolaridad: Secundaria Ocupación: Hogar

Motivo de la evaluación

Alumno canalizado por la maestra de grupo a MAEP (Módulo de Apoyo de la Educación Preescolar) al referir que hay dificultad para relacionarse con sus compañeros, en el recreo anda solo o no sale del salón de clase, busca estar cerca de la maestra, dificultad para comunicarse, con frecuencia llora, por lo que a MAEP le resulta factible la canalización hacia las estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, para realizar un plan de intervención que le permita incluirse dentro y fuera del aula.

Técnicas e instrumentos aplicados

Para realizar el diagnóstico psicopedagógico de Orlando se realizó una entrevista a los padres de familia de Orlando, con la intención de conocer su historia de vida, desde la gestión hasta la edad en desarrollo que presenta, así también se consideró pertinente una entrevista a la maestra de grupo para conocer el comportamiento de Orlando.

Cabe mencionar que estas entrevistas se aplicaron a tres maestras que estuvieron a cargo de la educación preescolar del niño por último como apoyo a todo el proceso de desarrollo de Orlando se llevaron a cabo observaciones apoyadas en una Guía de indicadores para observar sus habilidades, destrezas y actitudes adquiridas hasta el momento.

Apariencia física

Orlando es de tez moreno, complexión delgada, está acorde a su edad, cabello abundante y lacio rebelde que no se le acomoda el cual tiende a levantarse, con una mirada evasiva. Muestra inexpresión gestual, no sonríe, algunas veces muestra agrado o desagrado ante situaciones como cuando es la hora de comer el lunch, y en el préstamo de material; cuando es en equipo, comienza a realizar algunas actividades pero no concluye ya que su atención es por espacio de 1 o 2 minutos aproximadamente.

Regulares condiciones higiénicas; se enferma regularmente y tiene escurrimiento nasal; porta ropa de acuerdo a su edad, en buen estado y con limpieza.

Conducta evasiva cuando se le ordena alguna actividad, deambula de manera compulsiva, en ocasiones a pesar de hablarle por su nombre no dirige la atención al interlocutor, por lo que la maestra se coloca a un lado de él para llamar su atención y guiarlo en actividades.

Emite sonidos o gritos inentendibles sobre todo cuando no se le permite realizar lo que desea, se irrita cuando hay muchos sonidos en el salón, sus mismos compañeros comentan entre ellos que no hagan mucho ruido porque no le gusta a Orlando, tiene poca tolerancia a la frustración. Camina sin dirección aparente y en ocasiones corre igualmente sin orientación, dirigiéndose a un lugar y cambiar de rumbo sin motivo, la maestra lo necesita sujetar de la mano para dirigirlo hacia la actividad al lugar al que necesita acudir.

Antecedentes desarrollo

Embarazo de 9 meses planeado, deseado y aceptado; con complicaciones y sin atención médica, Orlando nace en el hospital General de la ciudad de Tulancingo Hidalgo.

Durante el último mes de embarazo la madre de Orlando presento infección en las vías urinarias, pero ella comenta que no hubo ningún problema ya que se atendió de inmediato.

La madre de Orlando asistió al doctor un martes ya que sintió dolores, pero al llegar al hospital los doctores le dijeron que aún no era tiempo de que naciera él bebé, así que ella decidió irse a su casa, regresa nuevamente el sábado al momento de realizarle el tacto, el doctor comenta que la tiene que operar de

emergencia ya que se había quedado sin líquido amniótico y el feto ya está sufriendo.

Orlando nace con un peso de 3kg con 100 gramos y midió 50 cm, llora de manera espontánea con un color verdoso, los doctores le dicen que era normal ya que se había quedado sin líquido amniótico (sic. de la madre).

Los padres lo describen como un niño normal, en el primer año de vida era un niño pasivo, que comía bien, todo lo que le indicaba su médico. Comenzó a caminar antes del año con ayuda de sus padres, al año y medio lo realizó solito.

Control de esfínteres después de los 3 años de edad, actualmente la madre lo auxilia para bañarse y vestirse, acepta que el niño lo puede realizar por el mismo, pero algunas veces lo apoya ya que se les hace tarde para ir a la escuela. No ha logrado amarrarse las agujetas.

Desarrollo del lenguaje: En cuanto al lenguaje durante la entrevista la madre comenta que balbuceó al año, pronunciando palabras como “aba”, “eche”, arremedaba al burro. Actualmente no cuenta con lenguaje, no emite palabra alguna, señala lo que desea, se comunica por medio de señales o tomando las cosas que quiere.

Contexto Familiar: Orlando es un menor que pertenece a una familia conformada por ambos padres y dos hijos. Emiliano de un año tres meses y Orlando de 4 años siete meses alumno del Jardín de Niños Ignacio Aldama. Habitan casa propia de

manera independiente, la cual cuenta con los servicios necesarios, como lo son: agua, luz, drenaje y alcantarillado.

La madre dedicada a las labores del hogar y al cuidado de los hijos, el padre trabaja en el campo y a decir de él mismo permanece poco tiempo en casa por sus horarios de trabajo, la autoridad la ejerce la madre, en cuanto al padre, la madre argumenta no poder establecer correcciones a los hijos porque no está mucho tiempo en casa y el poco tiempo que pasa con ellos se dedica a consentirlos a darles y permitirles todo debido a que no cree correcto que los regañe o castigue o peor aún golpearles cuando no está mucho tiempo con ellos.

Orlando obedece a su madre en algunas órdenes que ella le indica como “apaga la luz”, “cierra la puerta”, “lleva la ropa (solo recoge la de él)”, “levanta tal cosa”. En cambio si recibe órdenes con oraciones largas como “apaga la luz y vente a cenar”, “cierra la puerta y prende la luz”, “recoge la ropa y llévala al cesto de la ropa sucia”, no las realiza.

La madre describe a Orlando como un niño “nervioso”, se tapa los oídos cuando le molestan algunos sonidos como la licuadora, la televisión o cuando pasa el señor de las tortillas en la motocicleta, porque hace mucho ruido.

La madre comenta que a ella no le gusta ir a las fiestas por lo mismo que es muy travieso y no le gusta estar en un sólo lugar y su papá tiene que andar atrás de él ya que la mayoría de las veces no mide el miedo y es capaz de agarrar animales de peligro como insectos, víboras. etc., “le tiene miedo a los gusanos pero solo al instante”. sic.

El hermano de Orlando y él llevan una buena relación, algunas veces juegan con sus juguetes, pero el menor suele pegarle a Orlando y él mejor se aleja y comienza a jugar con sus juguetes favoritos que son unos soldaditos pequeños.

La madre argumenta que solo a su hermanito lo abraza y le da besos, cosa que con nadie más hace, cuando la madre le pide un beso él pone el cachete para que ella se lo dé.

Historia médica: Acudió a la Unidad Básica de Rehabilitación del DIF (Desarrollo Integral de la Familia) ahí lo atienden en el área de psicología, lo envían a valoración integral a Pachuca, a pesar de que no tiene lesión cerebral tiene que estar con medicamento (Lucsefina), pero la mamá se lo suspendió ya que lo notaba nervioso y se mordía las uñas.

Dejo de ir a terapias ya que no tenían suficiente dinero, ni tiempo para llevarlo a hasta Pachuca, ya que ellos viven en una comunidad del municipio de Cuauhtémoc y tienen que tomar varios transportes para llegar a las terapias.

Actualmente y por petición de la Directora del Jardín de Niños en donde está inscrito decidieron volver a las terapias acudiendo al CRIEH Centro de Rehabilitación Integral del Estado de Hidalgo ahí lo atienden en el área de psicología, Lenguaje y Terapia Ocupacional. Actualmente aún no cuenta con un expediente médico en donde indique que tiene el Trastorno Generalizado del Desarrollo (Autismo), está en proceso de evaluación en el CRIEH en Tulancingo de Bravo Hidalgo.

Historia Escolar: Antes de ingresar al preescolar Orlando estuvo inscrito en la guardería de la comunidad de San Lorenzo Sayula, comunidad de Cuauhtepac Hidalgo. La maestra comenta que Orlando era un niño callado y que siempre estaba en un rincón aislado de todos sus compañeritos. Pero solo duró 1 mes por qué la mamá lo dejó de llevar.

El medio en el que se desenvuelve el menor es favorable aunque no convive con nadie. La directora mencionó que ella estuvo trabajando con el grupo en donde se encuentra Orlando, y anteriormente estuvo una maestra dos semanas.

Cuando la directora estuvo trabajando con el grupo se dio cuenta que a Orlando le llama la atención hacer dibujos y ella optó por colocarle una hoja en la pared y darle una crayola comenta que cada mañana él ya sabía que su hoja estaba lista para que pudiera dibujar y así era como él estaba entretenido un buen rato.

Actualmente la educadora frente al grupo de Orlando sólo estará hasta el mes de diciembre ya que se encuentra como beca comisión y posteriormente la otra educadora se integrará con el grupo a partir del mes de Enero.

Al inicio el curso escolar Orlando se hacía del baño en cualquier parte de la escuela, ya que la madre comenta que ella lo deja hacer del baño así en su casa.

1.2.3.2 Análisis de los resultados

La maestra trata de integrar a Orlando en cada actividad, ya que busca explicarle de forma individual las consignas que debe de seguir, aunque él no le ponga atención.

Orlando hace cosas o actividades por imitación en lapsos muy cortos, y otras veces realiza actividades sin ningún sentido. Algunas veces Orlando logra atender ordenes como “límpiame la nariz” y “tira el papel en el bote”, hasta ahorita es la única consigna a la que le hace caso, porque cuando se le ordena que no sé salga, hace todo lo contrario. En ocasiones Orlando hace señas con su cuerpo para pedir algo, como cuando quiere que le suene la nariz o le ayuden a quitarse la mochila, se acerca y hace gestos.

La maestra del grupo apoya a Orlando en cada actividad, pero aun así no puede darle atención individual toda la mañana ya que los otros alumnos también demandan atención. Por lo tanto Orlando se la pasa deambulando por todo el salón y en ocasiones fuera de éste.

Orlando es atraído por los juegos como lo son la resbaladilla y los columpios; subiéndose a ellos, en algunas ocasiones corre sin ninguna dirección hasta que encontró la manguera y lo único que hizo es regar las plantas, sin mojarse, y después de cierto tiempo se tiró al piso y comenzó a dar vueltas.

Orlando realiza actividades rutinarias como marchar en las mañanas sin que haya empezado la activación, ya que todos los días por la mañana los alumnos de los tres grupos se reúnen en el patio de la escuela para realizar la activación.

A Orlando le llama la atención el pizarrón y la forma de cómo se borran las letras en el pizarrón, cada vez que la maestra escribe en él pizarrón, Orlando se para y comienza a borrar o a escribir con el marcador.

Orlando hace berrinche cuando se le prohíbe hacer cosas que él quiere. Por ejemplo un día Orlando se salió del salón de clases y cuando la maestra lo metió él se puso a llorar, pero después de un instante se le olvidó.

Cuando la maestra quiere que Orlando se esté quieto en la clase lo toma de la mano sin soltarlo, lo suelta hasta que Orlando comienza a forcejear, por lo tanto no le desagrada el contacto físico, aunque después de mucho tiempo comienza a inquietarse.

Orlando hace berrinche porque la maestra lo tomó de la mano y no lo soltó en la clase de educación física. Cuando se le pide que realice alguna actividad no la hace prefiere correr por el patio, el día durante la clase de educación física se le fue guiando, agarrándolo y se le fue enseñando como se hacían los ejercicios que estaban haciendo sus compañeros. De esta manera Orlando se puso a realizar las actividades, hasta el momento en el que lo dejó sólo para que siguiera participando en clase.

A Orlando le llaman la atención las libretas y lo que sea para rayar (lapiceros, crayolas, etc.), cada vez que tiene oportunidad de ver una libreta, papel bond (con el que están trabajando con sus compañeros) se pone a rayar y a dibujar caritas.

Orlando se traslada de la puerta de la escuela a su salón sin ningún problema, algunas veces avisa que ya llegó, y todas las mañanas marcha antes de que comience la activación, como una forma mecánica que tiene al llegar a la escuela, esto lo comenzó a realizar a la tercera semana de clases.

Orlando le llama la atención meterse debajo de la mesa ya que quiere tomar un libro de la biblioteca del aula y como las mesas le estorbaban para pasar, se mete debajo de ellas. Cuando Orlando sabe que la maestra le quiere quitar algo corre por todo el salón, para que la maestra lo persiga, cuando la maestra lo deja de perseguir él suelta lo que tiene y se pone a hacer otra cosa.

Cuando a Orlando le llama la atención algo, trata de tomarlo con las manos en forma de arrebato, como lo es el muñeco del salón, llamado Conzi, ya que tiene muchos colores y él lo quiere agarrar todo el tiempo. Orlando trata de buscar en otros salones lo que vio en el de él, en este caso fue Conzi, el muñeco con el que las maestras les cuentan historias.

Cuando le cambian de lugar las cosas que le llaman la atención, Orlando se inquieta y trata de buscar qué es lo que pasó, en este caso, la directora le enseñó su celular a Orlando cuando estaba tomando la foto, él movía el celular y trataba de comparar si la imagen que se ponía en el celular y lo que estaba apuntando para sacar la foto se movía.

En ocasiones Orlando se auto agrede porque se le llama la atención, comprendiendo que la acción que realizó estuvo mal, por ejemplo cuando aún no es hora de comer y la maestra le quita la mochila, se pega en la cabeza o se pellizca los cachetes.

Orlando es capaz de poner atención, pero en periodos cortos, sin embargo, pone más atención cuando le están enseñando algo que tenga imágenes, si es ese el caso pone atención hasta que acabe la actividad, en este caso se le enseñó como

hacer la carita y el cuerpo de un niño. (cejas, pestañas, orejas, cabello, nariz, manos, zapatos, etc.)

Orlando es un niño que aún se le tiene que estimular la parte táctil, porque la terapeuta comenta que aún no tiene interés por agarrar las cosas y explorarlas, y está es una forma de aprender para los niños con este trastorno. Sí logra tener atención en periodos cortos, siempre y cuando se le explique usando la mirada para que él entienda mejor las consignas y le llame la atención hacerlas, sin embargo en algunas ocasiones se le tiene que estar recordado lo que debe hacer, ya que suele hacer lo que él quiere.

1.3 Delimitación del problema

SegúnLópezRomán²³ la delimitación del problema consiste en identificar con claridad y precisión los límites y, específicamente, el aspecto o los aspectos que serán objeto de investigación. Para esto se realizaron observaciones de Orlando en los distintos ambientes que se encuentra, de los que se obtuvieron algunas características de Orlando las que destacan son:

- Lapsos cortos de atención, ya que rápidamente se distrae con cualquier objeto o imagen que se encuentre a su alrededor.
- Orlando se la pasa deambulando por todo el salón y en ocasiones fuera de éste.
- Corre sin ninguna dirección aparente cuando sale del salón.
- Hace berrinche cuando se le prohíbe hacer cosas que él quiere.
- Orlando se inquieta cuando le mueven las cosas de lugar, comportándose de forma inquieta.

²³ López Román, Luisa y otros (2006). "La investigación eje fundamental en la enseñanza del derecho. Guía práctica.". Pág. 65

- Realiza actividades sin ningún sentido por ejemplo mover la cabeza hacia arriba y abajo.
- Le llama la atención meterse debajo de las mesas.
- Quiere agarrar lo que le llama la atención como un patito de plástico con el que le gusta jugar.
- Se inquieta cuando le quitan los objetos de su preferencia como un patito de juguete.
- En ocasiones se autoagrede mediante golpes en la cabeza.
- No se integra a las actividades que sus compañeros realizan.
- Realiza señas con su cuerpo para comunicarse.

A partir de las características descritas del caso de Orlando llegamos al planteamiento del problema que se establece de la siguiente manera.

1.4 Planteamiento del problema

¿Cómo mejorar el proceso de comunicación de un niño autista para fortalecer su desarrollo personal y social, dentro del Jardín de Niños Ignacio Aldama de la comunidad de San Lorenzo Sayula perteneciente al municipio de Cuauhtémoc de Hinojosa?

1.5 Enfoque teórico metodológico

1.5.1 Autismo

A pesar de que durante mucho tiempo se ha pensado que los niños con autismo eran ineducables, como cualquier otro niño, el niño con autismo puede y debe ser educado.

Su educación supone un gran desafío para los profesionales y no es una tarea inútil sino que es algo posible e ineludible, sin olvidar que estas personas van a necesitar un apoyo permanente y una supervisión a lo largo de su vida, lo cual plantea la necesidad de crear adecuaciones curriculares ajustadas a las necesidades de los niños con autismo.

El niño autista tiene dos principales y muy serios problemas: su autismo y la falta de atención educativa adecuada a su discapacidad.

Se puede afirmar que los niños con autismo han sufrido de un serio abandono educativo. Los grupos de niños con autismo representan un desafío educativo para su atención, que regularmente se debe a la falta de preparación de quienes pretenden trabajar con ellos, siendo necesario un marco referencial que les oriente para su tratamiento y atención, y que este posibilite el desarrollo de estrategias diversificadas en función de las necesidades educativas que los niños presentan.

Los niños autistas no son ineducables tampoco ignoran el mundo, mucho menos son seres sin afectos; son personas de extrema sensibilidad, que sufren su aislamiento sin saber cómo escapar de él y que se sienten agredidos en este mundo que perciben como caótico y cruel por el rechazo social.

1.5.1.1 ¿Qué es el autismo?²⁴

No es una tarea fácil definir que es el autismo, desde 1943, el psiquiatra Leo Kanner, publicó un artículo en el que describía a un grupo de once niños y las

²⁴ Sigma, Marian y Capps, Lisa. (2000). “¿Qué es el autismo?”. En Niños y niñas autistas. Ediciones Morata, S. L. Pág. 13

dificultades comunes que presentaban (Kanner 1943) Su teoría era que padecían una enfermedad psicológica, a la que llamó “autismo infantil”. Sorprendentemente, un año después de la aparición del informe de Kanner, un pediatra que vivía en Alemania, Hans Asperger, describía un conjunto de síntomas, que más tarde llamó Síndrome de Asperger, que se parecía a la descripción del autismo de Kanner.

La descripción original de Kanner hacía de sus pacientes autistas se centraban en su aislamiento social: “Desde el principio existía una soledad autista extrema que, siempre que es posible, desprecia, ignora e impide el paso a cualquier cosa que le llegue al niño desde el exterior”.

La constancia de la tendencia de estos niños a adoptar conductas repetitivas y de sus esfuerzos compulsivos por preservar el orden, tanto en lo que se refería a la organización de los objetos como al mantenimiento de las rutinas cotidianas.

Kanner atribuía esta preocupación intensa por el orden al “deseo de monotonía”. Además de este tipo de peculiaridades, documentaba una muestra asombrosa de habilidades excepcionales, por ejemplo en el vocabulario o en la memorización. Un niño autista, que en todo lo demás sufría un retraso mental, era capaz de recitar de memoria páginas enteras de una enciclopedia.

Debido a que esta clase de habilidades destacaban por encima de unas deficiencias más dominantes, Kanner los denominó, “islotes de capacidades”. Su conclusión era que los niños autistas “han llegado al mundo con una incapacidad innata para entablar el habitual contacto afectivo con las personas proporcionando por la propia biología, del mismo modo que otros niños llegan al mundo con una deficiencia física o intelectual innata”.

Asperger coincidía con Kanner en adscribir el síndrome que observaba en sus jóvenes pacientes a una insuficiencia social básica. Destacaba en esos niños la pobreza del contacto visual, la limitada empatía, la comunicación no verbal insuficiente, el habla monótona y engolada, la concentración absorta intensa en temas limitados, como el del tiempo, y la destacada oposición al cambio.

Sin embargo, a diferencia del autismo de Kanner, el Síndrome de Asperger no conlleva retrasos importantes en el desarrollo cognitivo o del lenguaje, pero sí que incluía una insuficiencia en la motricidad fina y motricidad gruesa.

Los conjuntos de síntomas utilizados en el diagnóstico formal del autismo han variado a lo largo del tiempo y en las diversas culturas. Sin embargo, en general todos los sistemas inciden en las limitadas conductas verbales y comunicativas y en las relaciones sociales anormales.

En la mayor parte de los casos también se observan síntomas adicionales, como las obsesiones, el auto estimulación y los comportamientos ritualizado. Se puede dar una definición amplia o más precisa del autismo, en función si se incluyen o no a los individuos que presentan menos síntomas y más leves.

Las personas que padecen de autismo varían en su nivel intelectual. La mayoría de ellas son retrasadas mentales. Las que no lo son se designa como de alto grado de funcionamiento. Aunque sufren una deficiencia social y emocional, no padecen retraso cognitivo y generalmente presentan un habla fluida. Los individuos autistas de alto funcionamiento se parecen a los que describiría

Asperger, con la diferencia de que no sufren retraso en el lenguaje y no presentan necesariamente torpeza.

La mayoría de las investigaciones de la psicopatología evolutiva se centra en un trastorno específico dentro de un esquema conceptual de lo que se espera de los niños en edades determinadas. Por ejemplo, las relaciones más importantes en la vida de los bebés son las que tienen con aquellas personas que les procuran cuidado e interacción: los padres, hermanos mayores o cuidadores; las establecidas con otros niños de su misma edad son menos importantes en los primeros años.

Sin embargo, durante la adolescencia las relaciones con los compañeros son fundamentales. De ahí que el estudio de un trastorno en la infancia se centraría en las relaciones de los pequeños afectados con quienes les cuidan, mientras que los estudios de adolescentes con desórdenes también analizarían las establecidas con los compañeros.

El desarrollo además de fijar la atención en áreas del desarrollo social y cognitivo que son importantes en determinadas edades, genera expectativas específicas de edad. Por ejemplo, si bien el afecto de los niños a sus compañeros cobra más importancia a medida que se hacen mayores, las relaciones afectivas entre padres e hijos son importantes en todas las edades. Sin embargo, la estabilidad afectiva en la primera infancia, cuando el objetivo primero es sentar una base segura, se expresa de forma diferente a como se hace en la adolescencia, cuando la meta está en desarrollar una orientación autónoma y abierta hacia el mundo.

Marian Sigaman dice que la información que se recoge de los estudios relacionados con el desarrollo anormal destaca la conceptualización del desarrollo normal sobre el que se basan las investigaciones. Los estudios sobre niños que muestran sentimientos de inseguridad y desorganizados hacia sus padres, por ejemplo también nos dan información respecto al desarrollo de la estabilidad afectiva.

1.5.1.2 Etiología- Epidemiología²⁵

Etiología

El problema de la etiología o causa que produce el cuadro clínico del autismo, es algo para lo que aún no existe respuesta evidente.

Multitud de teorías han proliferado desde 1943 sin aportar pruebas concluyentes, aunque si se tiene la certeza de que “el autismo constituye un peculiar modelo de una enfermedad de naturaleza fundamentalmente cultural pero de un origen probablemente biológico” (Riviére, 1989).

Teorías psicogenéticas

Estas teorías que hunden sus raíces en las teorías psicoanalíticas, presuponen que los niños autistas eran normales en el momento de su nacimiento, pero que debido a factores familiares adversos en su desarrollo, desencadenan el cuadro autista. Los factores que intervienen en la génesis del autismo, los agrupan Canteweel, Baker, Rutter (1984). En cuatro:

²⁵ Bernardo García Teresa y Carmen Martin Rodríguez (2002) “El niño y la niña autista”. En Necesidades Educativas Específicas. Pág. 249

- Trastorno psiquiátrico parental o características de personalidad anómalas de los padres.
- Cociente intelectual y la clase social de los padres.
- Interacción anómala padres e hijos.
- Intenso stress y sucesos traumáticos en una fase temprana de la vida del niño.

Todas esas teorías, resultan insostenibles y pocos autores las defienden ya. Hay que hacer notar todos los estudios relacionados sobre la personalidad de los padres, se hicieron una vez que se había diagnosticado al hijo autista.

Como dice Polaino (1981) confunden las causas con las consecuencias, ya que las alteraciones aparecidas en los padres surgen a consecuencia de la convivencia con un niño autista.

Teorías biológicas

Aunque no existe en la mayoría de los casos una causa fisiológica evidente, se acepta que el déficit cognoscitivo tiene un papel importante crucial en la génesis del mismo. Tampoco se sabe si se debe a un agente etiológico o a una combinación de varios.

Entre las teorías que se postulan destacan:

- Teorías genéticas (síndrome del cromosoma X frágil).
- Anomalías bioquímicas (esclerosis tuberosa, fenilcentonuria no tratada).
- De tipo infeccioso (rubeola, encefalitis).
- Teoría de la disfunción cerebral del hemisferio izquierdo.

➤ Teorías inmunológicas.

Habrá que seguir investigando para conocer algún día la etiología del autismo. Independientemente de ello, lo importante es la investigación lo más temprana posible y acorde a las potencialidades de cada niño.

Cuando Kanner estableció las características que definen el autismo infantil, mencionaba el buen potencial cognitivo y la fisonomía inteligente del niño autista.

Epidemiología.

Hoy se ha comprobado que el autismo (Rutter 1987)²⁶ se asocia casi en un 75% con la deficiencia mental, y en el 50% es severa. Solamente del 1 al 5 % sus cocientes intelectuales son normales. Esta consideración es de vital importancia como se expone en los casos prácticos para la intervención educativa.

Las dificultades de interacción se manifiestan en diversas alteraciones: apreciación inadecuada de las señales socioemocionales, falta de respuesta a las emociones de otras personas, falta de modulación de la conducta de acuerdo con el contexto social, pobre uso de las señales sociales, así como pobre integración de las conductas socioemocionales y carencias de reciprocidad emocional. (Rutter, 1987)²⁷.

²⁶ M. Sigman y L. Capps: Capítulo III “El desarrollo de la comprensión social y emocional”: Niños y niñas autistas. pp. 54

²⁷ Idem.

Lorna Wing (1982), describe dos tipos de bebés autistas: aquellos que son extraordinariamente tranquilos y que prácticamente nos reclaman la atención, y aquellos que lloran incansablemente sin posibilidad de calmarlos. Tanto los unos como los otros evidencian desde muy tempranos esa falta de interés y uso de las relaciones sociales. Los bebés autistas no responden prácticamente a la voz humana, no adoptan una postura anticipatoria para ser códigos en brazos, fracasan en el uso de las capacidades acomodaticias visuales (no siguen con la mirada), en la expresión facial, corporal y gestual. Aunque la sonrisa tiende a aparecer en una edad normal, esta se entiende como la respuesta a un estímulo físico (cosquillas al alzarlos) más que de tipo social.

No exploran su entorno ni reclaman la atención de los padres para lograr consuelo o afecto. No reconocen las figuras parentales visualmente a los cinco meses como los niños normales. Existe igualmente una incapacidad para los juegos interactivos e imaginativos.

En algunos casos, en la medida que el niño crece éste déficit social disminuye. Los niños se van volviendo más sociables sobre todo si se produce un aumento en su capacidad para entender y usar el lenguaje, no obstante, continuarán persistiendo las dificultades sociales para establecer juegos cooperativos y percibir los sentimientos de los demás.

Los niños autistas presentan un déficit básico en la capacidad para usar el lenguaje como comunicación social. Entre estas deficiencias están las dificultades en la adquisición del sistema lingüístico en sí, o del uso del mismo. Es decir, dificultades para adquirir las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas, al igual que las reglas pragmáticas, estando mucho más afectadas estas últimas.

Hay niños que nunca adquieren un lenguaje hablado, ni lo compensan con el uso de gestos o mímicas como modelos alternativos de material (coge la mano del adulto para que le de lo que desea).

Los niños que consiguen un lenguaje hablado presentan una serie de alteraciones: deficiencias en el tono, énfasis, velocidad, ritmo y entonación; emisiones ecolalias inmediatas o retardadas; fracaso para iniciar o sostener intercambios conversacionales; uso del “tu” en lugar del “yo”; falta de expresiones emocionales; formalismo en el lenguaje; carencia de fantasía e imaginación; uso abusivo de los imperativos (palabras limitadas a un contexto particular para conseguir consecuencias del ambiente); uso infrecuente de declarativos (dar información o pedirla).

Es conveniente dedicar un pequeño apartado a las alteraciones o deficiencias cognitivas existentes en el autismo.

El retraso intelectual no es global, sino de una gran variabilidad en las funciones cognitivas (Rutter, 1974)²⁸:

- Déficits en la abstracción, secuencias y comprensión de reglas.
- Dificultad en la comprensión del lenguaje hablado y uso del gesto.
- Déficits en la transferencia de una modalidad sensorial a otra. Dificultad para entender un estímulo multisensorial, por lo que responden a un solo aspecto del estímulo complejo (súper selectividad estimular), de ahí la gran dificultad para el aprendizaje en general.
- Dificultad de procesar y elaborar secuencias temporales.

²⁸Idem.

- Dificultad para percibir las contingencias de sus conductas y del entorno en general.

Como todos estos procesos son necesarios para la comprensión del lenguaje y de las señales socioemocionales, estos déficits podrían explicar las alteraciones antes mencionadas. El fracaso cognoscitivo lleva a un aumento de estereotipias y a la falta de responsabilidad social.

Rutter (1987)²⁹ menciona seis tipos de conductas repetitivas y estereotipadas:

- Pautas de intereses muy restringidos y estereotipados; uso de juguetes inadecuados (golpear el cochecito, amontonar taquitos en series repetitivamente) Cuando son mayores y con suficiente nivel intelectual, pueden tener intereses ligados a temas muy concretos (ruta de autobuses, Rutter, 1985).
- Vinculación a objetos particulares; algunos niños desarrollan una atracción hacia un objeto en particular (cuerdas, piedras, etc. e insiste en llevarla con ellos a todas partes).
- Rituales compulsivos: suelen aparecer frecuentemente en la adolescencia y se desarrollan de forma compulsiva (rutinas de entrar o salir de una habitación a la hora de las comidas) generando una gran ansiedad si se les rompe dicho ritual.
- Manierismo motores estereotipados y repetitivos: aparecen fundamentalmente cuando existe deficiencia mental severa. Auto estimulaciones cenestésicas (balanceo del cuerpo), auto estimulación perceptiva de índole visual (mirar los dedos a la altura de los ojos, luces), táctil (rascar superficies, acariciar determinados objetos, etc.) o auditivos (canturrear, golpear superficies).

²⁹Idem.

- Preocupación por una parte de los objetos (los cordones de los zapatos, ruedas del coche, etc.)
- Ansiedad ante cambios de ambientes (hay niños que no soportan un cambio en la rutina diaria, cambio de muebles)

Muchos autistas presentan además de otros tipos de conductas disruptivas mucho más problemáticas y difíciles de tratar: hiperactividad, agresividad, pautas erráticas de alimentación y sueño.

Es de vital importancia entonces comprender esta distinción de síntomas y conductas que son resultados u origen del problema para poder diseñar estrategias educativas adecuadas. Por ejemplo, la terapia de lenguaje ha resultado tradicionalmente ineficaz para los niños con autismo, ya que presupone un síntoma primario equivocado; que el niño con autismo tiene algún trastorno de lenguaje y por eso no habla (síntoma secundario). El niño con autismo no viene al mundo neurológicamente preparado para prestar atención a la vida social.

Para ellos, las caras son indescifrables y los sentimientos asociados a ellas incomprensibles. Esto tiene graves consecuencias para el establecimiento de vínculos primarios con su madre y demás personas de su entorno inmediato, así como para el desarrollo del lenguaje gestual y toda la paralingüística asociada que es la base para el posterior desarrollo del lenguaje oral.

1.5.1.3 Caracterización del autismo

Lo que caracteriza al niño autista³⁰ es un deterioro cualitativo de sus capacidades.

Las características conductuales que diferencian a los niños autistas de aquellos que poseen otros problemas de desarrollo, se relacionan con la sociabilidad, el juego, los impulsos y afectos, el lenguaje, la comunicación y el patrón de habilidades cognitivas; las cuales serán definidas a continuación.

El juego

En el niño autista a la edad de cinco años es notable el empobrecimiento de su juego. Es común ver una manipulación de juguetes en vez de un juego con los mismos. Si los niños son capaces de jugar algún juego imaginativo, no es más que la repetición de algún escenario aprendido reiteradamente.

Es característico que se sientan bien jugando solos, haciéndose notable la incapacidad en incorporar a otro niño en su juego. Esta alteración del juego es el reflejo de un proceso de socialización deficiente, la mirada –como constituyente y estructurante del yo- está ausente.

La sociabilidad

La sociabilidad del niño autista es deficiente. Puede variar desde un completo desinterés por otras personas, que son ignoradas o tratadas como objetos, hasta un modo intrusivo de repetición de preguntas en un intento de mantener la interacción social en movimiento.

³⁰Ducca, Natalia. "Autismo"

http://mariaauxiliadora.idoneos.com/index.php/Nivel_Terciario/Actividad_academica/Producciones_de_los_alumnos/Autismo (acceso octubre 26, 2011)

A la vez que se da esta característica con respecto a la sociabilidad, es erróneo afirmar que el total de los niños autistas tienen la incapacidad de expresar afecto; mientras que a algunos niños les irrita el contacto físico y alejan a quien trata de expresarles afecto, otros se cuelgan de las personas familiares.

En el caso de que se manifieste cierta sociabilidad en los niños autistas, ésta suele ser con otros adultos más que con pares u otros niños.

Pareciera que algunas personas con autismo no se dan cuenta de que otras personas tratan de hablarles. Otros pueden estar muy interesados en otras personas, pero no saben cómo hablarles, jugar o establecer contacto con ellas.

El afecto

Sólo una parte de los niños autistas son nulos o severamente aislados afectivamente, les cuesta entender los sentimientos de otras personas o hablar de sus propios sentimientos. Pueden ser indiferentes y aislarse. Esto puede deberse, en parte, al deterioro de sus impulsos comunicativos y a la decreciente efectividad de las penalidades y premios que modelan la conducta.

Algunos niños autistas son extremadamente ansiosos, esto les impide enfrentar lo inesperado o cooperar en situaciones que sienten peligrosas para su integridad. Le temen a objetos inofensivos como escaleras, rociadores de agua o

determinados juguetes. Con frecuencia llevan como sostén, del cual se resisten a separarse, un palo, un pedazo de tela o un hilo.

El afecto es frecuentemente frágil o inestable, con lágrimas sin motivo aparente, risa o irrupciones agresivas. El niño puede parecer feliz y sonreír mientras todo sea hecho en sus términos; sólo se producen berrinches, gritos o comportamientos auto agresivo si no se hacen las cosas a su manera. La vida de la familia que tiene un niño autista puede estar bastante dominada por los deseos de éste.

Algunos son agresivos y pueden pellizcar, morder o pegar sin provocación alguna, niños más grandes pueden llevar a una destrucción desenfrenada de ropa y muebles o al ataque físico a la persona que está tratando de contenerlos. Estos berrinches reflejan poco juicio social, incapacidad para tolerar.

El lenguaje

El lenguaje de un niño autista en la edad del nivel inicial siempre se encuentra deteriorado. La comprensión y la pragmática (uso del lenguaje) son siempre deficientes.

Una minoría de niños autistas, que sufren lo que actualmente se llama Síndrome de Asperger (del mismo síndrome nos encargaremos más adelante) hablan a temprana edad, fluida y claramente, con frases bien formadas, pero sólo pronuncian repeticiones lentas, palabra por palabra, de oraciones que le han enseñado repetidamente.

Síndrome semántico- pragmático: ocurre tanto en niños autistas como no autistas, más frecuente en los primeros. En este tipo de lenguaje es muy frecuente la ecolalia inmediata (perturbación del lenguaje que consiste en repetir una palabra o frase que acaba de oír o pronunciar el mismo). El niño acompaña sus juegos con una catarata de discursos insistentes e irrelevantes con frecuencia intercalados con jerga; no necesita un compañero de conversación y al mismo tiempo emplea el lenguaje para sostener una interacción social más que para intercambiar información.

En la mayoría de los niños autistas a la edad de cinco años, el desarrollo del lenguaje está severamente retrasado; hay una clara deficiencia en el procesamiento del mismo (en su comprensión). Cuando pueden elegir el tema de conversación se expresan mejor que cuando están limitados a responder preguntas.

El más raro y severo trastorno del lenguaje en los niños autistas es la Agnosia auditiva verbal o Sordera de palabra (Allen, y Rapin). Inhabilitados para descodificar el código fonológico del lenguaje acústico, los niños no entienden nada o casi nada de lo que se les dice, y son incapaces de desarrollar una expresión verbal. Si no son severamente autistas y experimentan alguna necesidad de comunicarse en forma no verbal, a través de gestos y apuntando con el dedo, puede ser que estén capacitados para aprender el lenguaje presentado de modo visual mediante fotos, gestos, código de signos y hasta palabra impresa. Los que aprenden a hablar no adquieren fluidez, su habla está distorsionada y deteriorada su inteligibilidad, al menos inicialmente.

Síndrome Fonológico Sintáctico Mixto. En este síndrome la comprensión, aunque deteriorada, se encuentra en iguales o mejores condiciones que la expresión. El lenguaje es escaso, con oraciones agramaticales cortas; la articulación y la sintaxis son deficientes, tienen un vocabulario pobre, con déficit del recuerdo de palabras (anomia), y no efectúan una coherente conjugación verbal. Los niños que presentan este síndrome pueden evolucionar lentamente, pero el pronóstico es favorable.

La cognición

Las habilidades de los niños autistas varían desde una deficiencia mental profunda hasta capacidades superiores, pero incluso una habilidad total superior está asociada con áreas de menor competencia. Un porcentaje reducido de niños poseen un talento extraordinario que puede llegar a coexistir con una incompetencia mental, produciéndose el llamado Síndrome Savant. Generalmente este síndrome se da en los niños autistas (o no) desarrollando así una capacidad para la música, el dibujo, los cálculos, la memoria mecánica, las habilidades espacio-visuales. En general se desarrolla por sobre todo la música o el cálculo.

El patrón más frecuente del funcionamiento cognitivo en el autismo muestra capacidades verbales disminuidas con mejores habilidades no verbales. Con este patrón cognitivo, cuando las capacidades verbales son superiores a las habilidades espacio-visuales, es decir las de ejecución, se empobrece el pronóstico para logros escolares, competencia conductual y funcionamiento independiente como adulto. La denominación de éste patrón es Síndrome de Asperger. Este pronóstico es más favorable que el autismo.

En un principio Kanner consideró que el C.I. de los niños autistas era normal. Podemos decir actualmente que esto es una falacia, ya que se considera que hasta un 80% de niños autistas tienen un C.I. inferior al 70%

La memoria

La gran mayoría de los niños autistas poseen una memoria verbal y/o viso-espacial superior. La habilidad precoz de repetir el alfabeto o decir historias escuchadas es ejemplo de la memoria verbal superior, pero no de la habilidad del niño de comprender lo que está diciendo. La inusual capacidad de recordar caminos o el trazo de lugares visitados es testimonio de una excelente memoria espacial. Al mismo tiempo el límite de estos niños en retener lo que los educadores les enseñan refleja las limitaciones cognitivas antes mencionadas.

La atención

Muchos niños autistas sufren significativos trastornos de atención. Pero algunos de esos mismos niños pueden, durante un lapso extremadamente prolongado, mantener la atención en sus actividades favoritas. Con frecuencia son prominentes la perseverancia y la capacidad de no aburrirse. Las marcas centrales de estos niños son la rigidez, la insistencia en la repetición y una marcada dificultad para cambiar de actividad.

El déficit en la atención selectiva, la incapacidad de cambiar con rapidez el objeto de atención desempeñarían un rol clave en la sintomatología autista. Son muy comunes los problemas del sueño. Los niños pueden tener dificultades para dormirse y levantarse varias veces durante la noche. Pueden presentar tanto insomnio como hipersomnia, incluso en el mismo niño, en períodos diferentes.

El sistema motor

Con la posible excepción de estereotipias (repetición continuada e innecesaria de expresiones verbales, movimientos o gestos) y quizá de hipotonía, los déficit motores no son síntomas centrales de autismo, ya que no están invariablemente presentes y difieren de niño a niño de forma considerable.

Las estereotipias son movimientos repetitivos y rítmicos no- propositivos, que pueden interpretarse como compensatoria de autoestimulación. Son una marca de autismo casi universalmente presente en todas las edades.

Algunos niños autistas no tienen otra característica de tipo motor además de estas estereotipias: poseen buena coordinación, caminan tempranamente, trepan con agilidad y tienen capacidad de colocar bien las piezas de un rompecabezas. Otros son torpes y algunos sufren una apraxia (dificultad de programar actos motores complejos) tan severa que no tienen idea de cómo imitar gestos, golpear sus pies, saltar o tomar un lápiz.

1.5.1.4 Agendas personales para niños con autismo

Las agendas personales³¹ son procedimientos que implican el registro (gráfico o escrito) de secuencias diarias de actividades, y el resumen simple de sucesos relevantes en el día. Este material facilita la anticipación y comprensión de las

³¹ Autismo diario. Agendas personales para niños con autismo 2008

<http://autismodiario.org/2008/10/21/agendas-personales-para-ninos-con-autismo/> (acceso noviembre 25, 2011)

situaciones. Las agendas tienen efectos positivos en la tranquilidad y el bienestar de los niños autistas.

Las personas autistas, incluso las más capaces, tienen dificultad para organizar las secuencias de acción siguiendo un plan concreto, es por eso la importancia de idear métodos que ayuden a anticipar el futuro, ya que avisar verbal y gráficamente de los acontecimientos que van a ocurrir resulta útil para la mayoría de los niños autistas.

Una posible solución a estas necesidades particulares es la utilización de Agendas Personales realizadas con dibujos en viñetas. La idea básica consiste en representar en una hoja de papel con dibujos esquemáticos, pero realistas, cada una de las actividades y acontecimientos que ocurran en el día, o en un periodo del mismo, detallándolos lo más posible.

Este sistema permite habituar al niño a interpretar las distintas viñetas con contenidos muy variados, de tal forma que cuando los planes cambian, como ocurre en fechas especiales como las fiestas de fin de curso en el centro, no supone problemas ni para el profesor, que confecciona la agenda en el momento, incluyendo cambios de última hora si es necesario, ni para el niño autista que interpreta con facilidad los nuevos pictogramas y los asocia sin dificultad con las actividades que se van realizando.

Los pictogramas utilizados como sistema de anticipación son más efectivos si cumplen una serie de requisitos:

- Que los dibujos sean sencillos, esquemáticos, pero que se ajusten a la realidad; fácilmente descifrables, sin muchos elementos, pero que contengan aquellos representativos de la actividad.
- Describir el mayor número de detalles que sea posible.
- Emplear determinadas señales específicas para ampliar la información gráfica (ver, subir, bajar, ...)

Además del uso de agendas podemos emplear el menú diario con pictogramas o fotografías, horarios, estaciones, clima, próximas fiestas, secuencias de fines de semana, calendarios, etc.

1.5.2 La maestra sombra

La maestra sombra³² es aquella que tiene intereses y motivaciones personales orientadas hacia el conocimiento del ser humano, principalmente en su dimensión psicológica. Esto significa, que hay un perfil personal para ejercer favorablemente la labor integrativa con los niños. La maestra sombra tiene inicialmente estudios enfocados a la psicología y la pedagogía. Estos estudios son importantes y se agregaría, son la base para después empaparse de conocimientos más específicos, como lo es, en éste caso, el espectro autista.

Las herramientas que necesita la maestra sombra para la realización de la integración escolar son principalmente dos: 1) los recursos teóricos sobre el padecimiento autista y 2) el conocimiento de los diferentes abordajes terapéuticos para la modificación o implementación de nuevas conductas.

³²Escobedo González Sandra, 2009; El rol de la maestra sombra dentro de la escuela regular. México D.F. www.clima.org.mx (acceso noviembre 10, 2011)

Las intervenciones más usadas dentro del salón de clases son los siguientes:

- La Extinción: La extinción se refiere a no prestar atención a la conducta no deseada siguiendo con el trabajo. Este abordaje se recomienda siempre y cuando dicha conducta no interrumpa la armonía de la clase.
- DRO (refuerzo diferencial de otra conducta). En esta abordaje el objetivo es reforzar una conducta deseada al mismo tiempo que se ignora la conducta disruptiva, por ejemplo; si el niño se encuentra mal sentado pero está trabajando muy bien, se le refuerza el buen trabajo sin tomar en cuenta que está mal sentado.
- DRA (refuerzo diferencial de la conducta apropiada). Aquí se trata de reforzar la conducta deseada exageradamente cuando ésta se presenta. Por ejemplo, cuando el niño avisa espontáneamente que quiere ir al baño o cuando recuerda que hay que levantar la mano para participar.
- DRI (refuerzo diferencial de la conducta incompatible). En esta intervención se le sugiere al niño una conducta aceptable que le impida continuar con la conducta no deseada. Por ejemplo, cuando el niño se está golpeando se le interrumpe la conducta disruptiva pidiéndole que lleve las manos a sus bolsillos.
- El Time out. El time out consiste en sacar al niño del salón de clases cuando está presentando una conducta inadecuada, por ejemplo los berrinches. El time out es un momento para que el niño se tranquilice y para que la maestra sombra lo ayude a organizarse, para así llegar a una solución más adecuada al problema que lo hizo estallar. Los berrinches regularmente se dan cuando el niño no puede resolver los problemas que se le presentan al manipular los materiales o cuando quiere un juguete que otro niño está usando. A través del berrinche el niño muestra la poca tolerancia a la frustración y sus limitadas herramientas para la solución de problemas.

Otras formas de apoyar al niño con autismo dentro del salón de clases son:

- La ayuda física. La ayuda física consiste en tomar de las manos al niño para guiarlo en la actividad.
- La gesticular, que consiste en señalar o mirar algo. Por ejemplo; cuando el niño quiere usar un material en un periodo que no corresponde, la maestra sombra le da la indicación verbal: “eso no toca” o “eso no sigue” y le dice lo que sí puede utilizar, si el niño no entiende la instrucción o insiste en tomar el material fuera de tiempo, se acompaña la instrucción verbal con gestos, como mover la cabeza de un lado al otro (indicando “NO”) y una cara que expresa no estar de acuerdo.
- La ayuda Demostrativa o de modelamiento es otra forma de apoyar al niño. En ésta primero se le muestra al niño lo que tiene que hacer.

La maestra sombra tiene funciones especiales para apoyar a los niños autistas y estas son:

- La función principal es crear un puente de comunicación y entendimiento entre el niño con autismo y el ambiente escolar.
- Dar información a los compañeros de clase del niño con autismo, cuando estos preguntan del porqué de sus limitaciones.
- Crear un clima de comunicación y de apoyo con la maestra de grupo, compartiendo con ella el conocimiento que se tiene del espectro autista y de los posibles abordajes terapéuticos, de tal manera, que la maestra de grupo conozca más al niño y pueda manejarlo, dirigirlo y apoyarlo cuando así lo requiera.
- Estructurarle al niño las actividades escolares, elaborando una rutina visual de los periodos de trabajo y los materiales que se usarán en ellos.
- La adecuación curricular que consiste en hacer las modificaciones pertinentes al programa escolar, cuando así lo requiera, para que el niño pueda acceder a tales conocimientos desde sus características particulares, apoyando así su integración cognitiva, emocional y de pertenencia al grupo.
- Apoyar al niño a notar los estados afectivos en sí mismo y en los demás.

Finalmente, podemos concluir que la maestra sombra tiene la tarea de ayudar al niño a adquirir, organizar e integrar sus funciones mentales lo mejor posible y lograr así una adaptación apropiada a su medio externo, tomando en cuenta sus características personales y las del ambiente escolar.

1.5.3 Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación

Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación³³ tienen por objeto sustituir o aumentar el habla de personas con dificultades de comunicación verbal y/o auditiva.

Belloch retoma a Gallardo y Gallego quienes mencionan que en algunos casos de PCI, autismo y deficiencia auditiva, el lenguaje oral está seriamente limitado, por lo es conveniente la utilización de lenguajes o sistemas de comunicación no verbales.

Los usuarios potenciales de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, pueden tener múltiples características. Por ejemplo:

- Los individuos que necesitan un lenguaje de apoyo, durante un tiempo, que les facilite el desarrollo del lenguaje oral, por ejemplo, personas con disfasia de desarrollo, deficiencia auditiva.
- Personas con déficit motriz y con dificultades de expresión oral, pero con un buen nivel de comprensión verbal.

³³ Unidad de Tecnología Educativa. Universidad. Consuelo Belloch Ortí. "Tecnologías de ayuda: sistemas alternativos de comunicación"
<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/SAAC/SSACs%20EN%20GENERAL/Tecnologias%20de%20ayuda%20-%20SAC%20-%20Belloch%20-%20art.pdf>(acceso noviembre 23, 2011)

- Personas que necesitan el lenguaje alternativo, tanto desde la perspectiva de la expresión como de la comprensión. Serán por tanto, deficiencias mentales graves y casos como el autismo.

Los primeros sistemas alternativos fueron los Tableros de comunicación, los cuales consisten en tableros rígidos y transparentes sobre los que se sitúan los signos que se utilizarán para establecer la comunicación entre dos interlocutores, para ello, el tablero se sitúa entre ambos colocado en posición vertical, de modo que ambos interlocutores comparten los signos del tablero. Son adecuados como lenguaje alternativo para personas con deficiencia motora, en este caso pueden señalar con cualquier parte del *cuerpo* con la que se consiga movimiento voluntario. Estos sistemas de comunicación han sido bastante aceptados, dado que son baratos y fáciles de realizar, pero sin embargo exigen bastante esfuerzo por parte del usuario y del interlocutor. Los tableros de comunicación pueden ser diseñados a partir de diferentes símbolos, en función de las necesidades del usuario (dibujos, pictogramas, palabras, etc.).

1.5.4 Proceso de comunicación

La comunicación humana³⁴ tiene diversas facetas, además de ser muy importante en el desarrollo de la vida humana. El comunicarnos nos ayuda a satisfacer una amplia serie de necesidades, como el mantener en contacto con otras personas, tener acceso a la información, para conformar con otros o con nosotros mismos nuestras ideas y sentimientos, decir lo que pensamos o lo que queremos, es por eso que el comunicarnos es esencial para el desarrollo de la vida cotidiana.

³⁴ Romero, Silvia (2000). "Comunicación y Lenguaje: visión general". En antología de Necesidades Educativas Específicas: Principios y Fundamentos. Pág. 83

El comunicar no solo el hecho del hablar, ya que la comunicación se puede realizar de diversas formas como el tocar en el hombro a alguien, abrazarlo, mirarlo, hacer gestos, movimientos, expresiones, señalar algo, mostrar algún objeto, escribir cartas, instrucciones, notas, entre muchas otras formas.

Es por eso que la comunicación nos envuelve cotidianamente y nos exige habilidades muy diversas, y no sólo es el habla como comúnmente entendemos la comunicación.

American Sociationon Mental Retardation cita a Ford quien define la comunicación³⁵ como “habilidades que incluyen la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos (p. ej. Palabra hablada, palabra escrita/ ortografía, símbolos gráficos, lenguaje de signos) o comportamientos no simbólicos (p. eje. Expresión facial, movimiento corporal, tocar, gestos)”

1.5.5 Proceso de intervención docente 2004

En el PEP 2004 (Programa de Educación Preescolar) la SEP (Secretaría de Educación Pública) establece 10 principios pedagógicos³⁶ los cuales tienen 2 finalidades que son:

- Brindar un referente conceptual común sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia.

³⁵American Sociationon Mental Retardation (2000). “Definición de retraso mental de la AAMR”. En antología de Necesidades Educativas Específicas: Principios y Fundamentos. Pág. 126

³⁶ SEP, (2004). Programa de Educación Preescolar. Pág. 31

- Destacar ciertas condiciones que favorecen la eficiencia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela; en este sentido, los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica.

Para lograr estos propósitos se dividen los principios pedagógicos en 3 apartados:

- Características infantiles y procesos de aprendizaje
- Diversidad y equidad
- Intervención educativa

En el primero de esos apartados podemos encontrar 4 principios pedagógicos que son:

- Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
- La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
- Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
- El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

El segundo apartado habla de la diversidad y equidad, para lo cual se basa en tres principios pedagógicos:

- La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.
- La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

- La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños

El último de los apartados, pero igual de importante que los dos anteriores es la intervención educativa que se basa en tres principios que son:

- El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
- Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
- La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

1.5.6 Desarrollo infantil en preescolar³⁷

El proceso del parto es una transición importante no sólo para el bebé sino para sus padres. Los sistemas orgánicos de la madre han sido sometidos a un cambio físico masivo. Para el padre y la madre, en especial cuando se trata del primer hijo, el recién nacido ha llegado trae a sus vidas una demanda insistente que desafía su capacidad para enfrentar y hacer los ajustes necesarios en su relación. Entre tanto, los padres y quizá los hermanos se sientan atados al recién nacido, estableciendo vínculos emocionales y familiarizándose con los patrones de sueño, actividad y alimentación del infante.

Casi como recién llegados a nuestro mundo, los niños de entre dos y seis años a menudo expresan su pensamiento en formas que nos divierten y nos hacen

³⁷ GRACE J. (2001): "El Preescolar: desarrollo físico, cognoscitivo y lingüístico", en: Ibidem Desarrollo Psicológico. Ed. Mc Graw.Hill.Pp. 202-2010, en: Antología de tercer semestre de Intervención Educativa: Desarrollo Infantil, pág. 135-143.

reflexionar. Los errores del preescolar indican que hay una enorme distancia por recorrer, en la adquisición de los procesos de pensamiento indispensables para la instrucción formal. Los niños de corta edad se convierten poco a poco en personas realistas que forman conceptos y muestran competencia lingüística (Fraiberg, 1959). Descubren lo que pueden o no controlar. Generalizan a partir de la experiencia. Su razonamiento hace la transición de la formación de conceptos simples al empleo de los rudimentos de la lógica.

También aprenden el lenguaje necesario para comunicar sus necesidades, sus ideas y sus sentimientos. Adquieren el lenguaje de manera rápida en interacción con el desarrollo cognitivo y social. Los niños de preescolar de menor edad usan enunciados de dos o tres palabras, basándose en una gramática limitada, a veces, muy personal; los de seis años expresan oraciones completas con una estructura gramatical esencialmente correcta. A medida que el preescolar aprenda la sintaxis y el vocabulario, también asimila los valores sociales culturales apropiados: urbanidad, obediencia y roles de género. El lenguaje es un vínculo entre la infancia y la niñez, con el tiempo el niño entiende y comunica sus deseos, sus necesidades y observaciones.

Los progresos que el preescolar realiza en el pensamiento, el lenguaje y las habilidades motoras están interrelacionadas. A medida que adquieren mayor fuerza física y más destreza, se sienten más motivados para aplicar las habilidades que va dominando a la exploración y el aprendizaje. Además, con la exploración se perfeccionan unas destrezas. Así, las formas en que el niño se comporta y piensa constituyen un sistema integrado (Thelen, 1989).

Entre los dos y seis años, el cuerpo del niño va perdiendo el aspecto infantil a medida que cambian su tamaño, sus proporciones y su forma. Al mismo tiempo, el

rápido desarrollo del cerebro da origen a habilidades más complejas y refinadas de aprendizaje, así como el perfeccionamiento de las habilidades motoras gruesas y finas.

A medida que madura el sistema esquelético, los huesos se desarrollan y se endurecen por medio de la osificación, proceso en virtud del cual la madurez de los huesos y se puede medirse con radiografías de los huesos preferentemente por la mañana. Puede variar en hasta dos años en ambas direcciones respecto a la edad cronológica. La edad esquelética de un niño de seis años puede fluctuar entre cuatro y ocho años (Nichols, 1990).

Así como las diferentes partes del cuerpo van creciendo, en el cerebro se dan crecimientos de forma invisible. A los cinco años, el cerebro del niño alcanza casi el tamaño del cerebro adulto. Su desarrollo le permite aprender, resolver problemas y utilizar el lenguaje en forma cada vez más compleja. El número infinito de conexiones neuronales que se forman a lo largo de la vida constituyen el fundamento físico del aprendizaje, la memoria y el conocimiento en general.

El rápido crecimiento del tamaño de las neuronas, la cantidad de las células glial, y la complejidad de interconexiones neuronales producen un desarrollo acelerado del cerebro durante la infancia y la niñez temprana que se prolonga en los primeros años del periodo preescolar.

El desarrollo acelerado es también una etapa de gran plasticidad en que los niños se recuperan de manera más fácil de las lesiones cerebrales que a edades posteriores; en cierto modo la plasticidad no desaparece en la adultez (Nelson y Bloo, 1997).

Las habilidades motoras de los niños mejoran en forma considerable durante el periodo preescolar (Clark y Phillips, 1985). Los cambios más impresionantes se concentran en habilidades motoras finas como escribir y utilizar los cubiertos se desarrollan con mayor lentitud.

Sin embargo, resulta difícil distinguir el desarrollo motor perceptual del desarrollo cognitivo global, casi todo lo que hace el niño en los primeros años de vida supone una interacción entre estos, junto con el desarrollo social y emocional. Aunque gran parte de lo que hace parece ser una exploración meramente sensorial, sus acciones suelen ser prepositivas y estar encaminadas a metas (Van Hofsten, 1989).

Las habilidades motoras gruesas en niños de cuatro años pueden variar, muchos saltan y pueden brincar en el mismo lugar o mientras corren; a los cinco años pueden brincar y caminar con confianza sobre vigas de equilibrio, sostenerse sobre un pie e imitar pasos de danza (Gesell, 1940), estas habilidades seguirán perfeccionándose en los próximos años (Robertson, 1984).

Las habilidades motoras finas exigen el uso coordinado y diestro de la mano, los dedos y el pulgar. Las habilidades en que intervienen las manos y los dedos provienen de una serie de procesos superpuestos que comienzan antes del nacimiento. Las habilidades motoras finas también empiezan a mostrar automaticidad, por ejemplo el niño a los cuatro años puede conversar durante la comida mientras manipula con éxito el tenedor. (Cratty, 1986).

El niño de entre tres y cuatro años puede abotonar y desabotonar botones grandes y servirse el mismo la comida, aunque a veces al hacerlo provoca un verdadero caos. Entre los cuatro y cinco años pueden vestirse y desvestirse sin ayuda y utilizar bien los cubiertos. De los cinco a los seis años pueden hacer un nudo simple; a los seis años por lo general se amarra las agujetas, a pesar de que a algunos les es difícil y piden ayuda.

Las primeras habilidades motoras que empieza a aprender el preescolar suelen ser acciones ordinarias como amarrarse las agujetas, cortar con tijeras, brincar, etc., aunque no las dominarán sino hasta el final del periodo preescolar. Estas habilidades mejoran su capacidad para desplazarse, valerse por sí mismos y comportarse de manera creativa.

CAPÍTULO II DESCRIPCIÓN DEL ÁMBITO DE INTERVENCIÓN

2.1 Justificación del ámbito de intervención

2.1.1 Los Módulos de Apoyo de la Educación Preescolar (MAEP)

Los Módulos de Apoyo de la Educación Preescolar (MAEP)³⁸ es un servicio encargado a brindar asesoría a la comunidad educativa del sector en el cual se encuentra adscrito, a fin de promover la educación inclusiva en las escuelas, especialmente a los niños que presentan Necesidades Educativas Especiales. Este servicio debe concebirse como una modalidad de apoyo permanente y continuo.

El objetivo general que plantea MAEP es:

- Proporcionar a las comunidades educativas las ayudas necesarias para que estas adquieran elementos teóricos pedagógicos y énfasis en la inclusión para dar respuesta de manera autónoma a la diversidad del alumno en base a sus características individuales.

Los objetivos específicos de MAEP son:

- Promover la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de

³⁸ Programa general de funcionamiento de los módulos de apoyo de la educación preescolar con énfasis en la inclusión (2010-2011)

organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general.

- Asesoría en los diferentes ámbitos en la vida escolar: organización, funcionamiento, trabajo en el aula, formas de enseñanza y relación entre la escuela y las familias de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- Trabajar de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su servicio.
- Buscar relacionarse con otras instancias que ofrecen apoyo extraescolar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- Brindar asesoría a todos los Jardines de Niños del Sector para reconocer la diversidad existente de alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales; con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.
- Participar en la constitución de la planeación de las escuelas llámense planeación estratégica o proyecto escolar.

Misión de MAEP³⁹

Favorecer el acceso, permanencia y calidad de la educación que se ofrece a la diversidad del alumno que asiste a los Jardines de Niños, así mismo proporcionar los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad y pertinencia que permita a los niños que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a discapacidad y/o aptitudes sobresalientes a desarrollar sus capacidades para ser competentes educativa, social y laboralmente.

Se comenzó a trabajar en MAEP por las prácticas profesionales, donde nos comentaron que tenían distintos casos de niños como; síndrome de down,

³⁹ Programa general de funcionamiento de los módulos de apoyo de la educación preescolar con énfasis en la inclusión (2010-2011)

autismo, hiperactividad, TDA, TDAH, etc., por lo tanto llamó la atención trabajar con autismo, de ahí la psicóloga mencionó los diferentes caso con lo que MAEP trabaja, por lo que se eligió trabajar con Orlando, ya que no habían realizado ninguna intervención con él, además de que acababa de entrar al preescolar.

2.1.2 Información de San Lorenzo Sayula (Cuautepec de Hinojosa)

San Lorenzo Sayula es una localidad perteneciente al municipio de Cuautepec de Hinojosa, en el estado de HIDALGO.

San Lorenzo Sayula tiene 2.256 habitantes. 1.061 (47.03%) son hombres y 1.195 (52.97%) son mujeres, para alojar a sus habitantes San Lorenzo Sayula cuenta con 480 viviendas, el 5% de las cuales están rentadas por sus moradores.

El grado medio de escolaridad en San Lorenzo Sayula es de 6.28, la media en el municipio es de 5.56, en el estado de 6.66, mientras el numero sea más alto indica una población con mayor formación académica. Para obtener este número se suman los años aprobados desde primero de primaria hasta el último año que cursó cada habitante; posteriormente, se divide entre el número de habitantes de la localidad.

En esta localidad hay 12 personas mayores de 5 años que hablan una lengua indígena, de ellas 12 también dominan el español.

La población económicamente activa en la localidad de San Lorenzo Sayula es de 751 (33.29% de la población total) personas, las que están ocupadas se reparten por sectores de la siguiente forma⁴⁰:

- Sector Primario: 111 (15.72%) (Municipio: 21.19%, Estado: 25.74%)
Agricultura, Explotación forestal, Ganadería, Minería, Pesca.
- Sector Secundario: 372 (52.69%) (Municipio: 43.50%, Estado: 29.31%)
Construcción, Electricidad, gas y agua, Industria Manufacturera.
- Sector Terciario: 223 (31.59%) (Municipio: 35.32%, Estado: 44.95%)
Comercio, Servicios, Transportes.

Nivel de ingresos de la localidad de San Lorenzo Sayula (número de personas y % sobre el total de trabajadores en cada tramo):

- 0 Salarios mínimos (sin ingresos): 52 (7.55%)
- - de 1 Salario mínimo: 121 (17.56%)
- 1-2 Salarios mínimos: 265 (38.46%)
- 2-5 Salarios mínimos: 212 (30.77%)
- 5-10 Salarios mínimos: 31 (4.50%)
- +10 Salarios mínimos: 8 (1.16%)

2.1.3 Jardín de Niños

El Jardín de Niños “Ignacio Aldama” con clave CCT 13DJN0097 zona 62, con turno matutino está ubicado en el municipio de San Lorenzo Sayula municipio de Cuautepec de Hinojosa, está integrado por 3 maestras con Licenciatura en Educación Preescolar una de beca comisión hasta el mes de Diciembre, una Directora y una intendente pagada por los Padres de Familia.

⁴⁰<http://www.foro-mexico.com/hidalgo/san-lorenzo-sayula/mensaje-186804.html> (acceso noviembre 8-2011)

En este ciclo escolar están inscritos 94 alumnos, 49 hombres y 45 mujeres, hay un grupo de 2°, uno de 3° grado y el grupo donde se encuentra Orlando que es mixto de 2° y 3° que lo conforman 14 alumnos de segundo grado con 10 hombres y 4 mujeres y por último 14 niños del tercer grado con 8 hombres y 6 mujeres.

La escuela tiene como misión brindar educación Preescolar con equidad a los niños y a las niñas, con el fin de que desarrollen competencias para la vida, involucrando a la comunidad en el servicio educativo, a través de acciones que ofrezcan una educación basada en el rescate y puesta en práctica de los valores humanos, así como atendiendo a la diversidad, con el apoyo y aprovechamiento de los recursos existentes que nos permiten alcanzar la calidad y éxito en el desarrollo educativo, social de los alumnos. Reconociendo la importancia e impacto que el nivel educativo tiene para lograr una educación con calidad.

La Visión del Jardín de Niños “Ignacio Aldama” es un plantel educativo con un alto sentido de responsabilidad que ofrece un servicio de calidad y brinda oportunidades para reconocer las experiencias y saberes que los niños y las niñas poseen, para desarrollar capacidad y habilidades que les permitan enfrentar los desafíos que la vida les demanda.

2.1.4 Diagnóstico del aula⁴¹

El aula del grupo mixto del Jardín de Niños Juan Aldama en donde toma clases Orlando está equipada por siete mesitas y 34 sillitas; la maestra sienta a los niños

⁴¹ Observación realizada en Noviembre de 2011

de forma mixta, esto con el fin de que los niños de segundo aprendan de los de tercero, aunque suele cambiarlos de lugar cada semana, para que todos convivan.

Tiene dos muebles en donde se coloca el material, en un lado se encuentra el material como: confeti, revistas para recortar, las tijeras, corcholatas, lapiceras en donde cada alumno tiene sus colores, estambre, diamantina, etc., del otro lado el material didáctico e instrumentos musicales hechos por los niños con botes de frutsi y piedritas, cascabeles, figuras geométricas de madera.

En el otro extremo del salón se encuentra el escritorio de la educadora, su silla y una repisa en donde coloca las hojas blancas, el Resistol, pinceles, la grabadora, los expedientes de cada alumno. En una esquina están empalmadas dos mesas donde colocan papel bond, cartulinas, papel china, adornos que van poniendo en el salón y ya no se utilizan, así como el material que elaboran los niños en las clases. En las paredes del salón están pegadas exposiciones de los temas que van viendo durante las clases.

2.2 Definición de los objetivos de intervención

Objetivo General

Mejorar el proceso de comunicación de un niño autista para fortalecer su desarrollo personal y social, dentro del Jardín de Niños Ignacio Aldama de la comunidad de San Lorenzo Sayula perteneciente al municipio de Cuautepéc de Hinojosa.

Objetivos Específicos

- Apoyar a Orlando en su lenguaje oral y corporal como formas de comunicación alternativa a través de la señalización.
- Promover el progreso de la autonomía de Orlando como forma de independencia y autocuidado para el desarrollo de la vida cotidiana.
- Mejorar el desarrollo personal y social de Orlando para la integración efectiva dentro y fuera del aula, mediante estrategias de trabajo para la familia y para la maestra.

2.3 Fundamento de intervención

En primera instancia debemos recordar que es evidente que la investigación surgió⁴² cuando el hombre, al enfrentarse a situaciones problemáticas, buscó descubrir lo que desconocía, cuando sintió la necesidad de responder a las interrogantes que la realidad le planteaba. Por lo que se entiende que la investigación es el conjunto de técnicas de forma sistemática y metódica que hacen posible el descubrimiento y la consolidación de un descubrimiento o para hallar la solución a determinado problema en nuestra sociedad.

Es por esto que la investigación⁴³ según Stenhouse se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender, esto se refiere a una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por la estrategia.

Para Woods la investigación⁴⁴ es una indagación, una búsqueda de nuevos conocimientos y de nueva comprensión. Por lo tanto, se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura.

⁴² http://www.frbb.utn.edu.ar/carreras/materias/ing_soc_gerico/investigacion_cientifica.pdf (acceso noviembre 17 de 2011)

⁴³ Stenhouse, Lawrence (1987): “¿Qué es investigación?”. En Antología seminario de titulación (2002) p. 41

Esto implica el reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto y que cambia a partir del tiempo y del espacio en el caso específico de Orlando, lo que se pretende es conocer desde sus contextos inmediatos las condiciones para intervenir en cada momento de su desarrollo. Como se ha dicho la enseñanza es una ocupación que requiere toma de decisiones y de acción positiva. Tal como se está organizada hoy en día, es una acción que desalienta la reflexión y elimina la duda y la incertidumbre.

Sus diferentes enfoques (tipos de investigación) como son: la histórica que explica lo que fue, la descriptiva explica lo que es y la experimental que describe lo que será. Han tomado gran importancia desde mucho antes en todos los aspectos, significando principalmente para el sistema educativo una de las mayores fuentes de entrada de información, pues la investigación puede ser una de las herramientas de mayor eficacia en el momento de ejercer una intervención ya que nos puede ayudar a mejorar el estudio secuencial que se lleva a cabo en la formación de un proyecto de investigación permitiéndonos establecer contacto con la realidad a fin de que la conozcamos mejor.

Constituyendo de esta forma un estímulo para la actividad intelectual creadora, ayudando a desarrollar una curiosidad creciente acerca de la solución de determinados problemas que de una u otra forma tendremos que enfrentar como interventores.

La intervención⁴⁵ según Ardoino es un campo de desarrollo pedagógico en el que la intervención es el elemento nuclear de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁴⁴Ardonio Jaques (1993): "Intervención e Investigación". En Antología Seminario de titulación (2002) p. 39

⁴⁵Ardonio Jaques (1993): "La intervención: ¿Imaginación o cambio de lo imaginario?". En Antología Intervención Educativa (2002) p. 90

Cualquier intervención parte de una evaluación previa, a la que sigue un entrenamiento estratégico que finaliza con una evaluación final, útil para contrastar la eficacia de todo el procedimiento desarrollado.

En el ámbito educativo, la evaluación trata de identificar inicialmente y de comprobar, finalmente, el grado de las capacidades que los sujetos pueden desarrollar sobre unos contenidos concretos. Por este motivo, la evaluación debe ser adaptada mediante ejecuciones concretas. A partir de ahí, se ajusta la programación, la cual debe estar estructurada en torno a objetivos de aprendizaje, con un diseño de capacidades sobre contenidos, con el fin de poder hacerla flexible y adaptable en cada momento. En este contexto, las capacidades identifican el proceso estratégico que conviene poner en marcha; de ahí que hablemos fundamentalmente de procesos estratégicos de comprensión (contenidos conceptuales) y de aplicación (contenidos procedimentales). Ahora bien, en el rendimiento académico, no sólo debe potenciarse lo intelectual, sino también lo atencional y lo emocional. Por este motivo, además de hablar de estrategias de comprensión y de aplicación, es preciso abordar estrategias de atención y de autorregulación y control.

Para el desarrollo de este proyecto de intervención se realiza un diagnóstico psicopedagógico, ya que el caso de referencia con el que se está trabajando se encuentra ubicado dentro de una escuela preescolar en la cual llevan contenidos curriculares ya establecidos y no pueden quedar fuera del proyecto.

Se realiza una investigación del desarrollo de Orlando a través de una investigación durante su proceso de aprendizaje, mediante observaciones y entrevistas, tanto en el preescolar donde Orlando está inscrito como en el CRIRH

(Centro de Rehabilitación Integral Regional Hidalgo), con la finalidad de realizar una intervención la cual favorezca el proceso de comunicación de Orlando.

CAPÍTULO III LA ESTRATEGIA

3.1 Enfoque Teórico Metodológico

Las estrategias son la aproximación impuesta que consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje; y la aproximación inducida que se aboca a entrenar a los aprendices en el manejo directo y por si mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma⁴⁶ (Díaz Barriga Frida y Hernández Rojas Gerardo 1997).

Las estrategias se entienden como un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje; que le permiten incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden.

La organización general de la estrategia se divide tres apartados que constituyen los tipos de estrategia a desarrollar, la primera dedicada a la comunicación misma que se organiza a partir de tres actividades enfocadas a la comunicación alternativa como forma de expresión para que se relacione y se integre en su desarrollo social; para esta estrategia de comunicación se proponen cuatro actividades denominadas “Familiarización de las imágenes”, “Aprendiendo a utilizar la carpeta” y “Calendario visual”, aunque son tres actividades, estas

⁴⁶Díaz Barriga Frida y Hernández Rojas Gerardo (1997): “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en: Estrategias docentes para aprendizajes significativo. Editorial Mc Graw Hill. Pp. 69

tuvieron un desarrollo de aproximadamente 10 sesiones de trabajo ya que la primera de ellas se desarrollo con diferentes objetos y frutas.

En la segunda estrategia dedicada a la autonomía tiene la intención de favorecer la autonomía de Orlando como una forma de independencia y autocuidado para la vida cotidiana, esta estrategia se organiza con las actividades de “Aprendiendo a ir al baño”, “Los objetos del salón de clases”, “Los objetos de mi casa” y “Secuencia de lavarse las manos”. Como se puede apreciar son dedicadas para que el niño tenga habilidades de autonomía e independencia en su persona; se desarrollan con 4 sesiones de trabajo.

En la tercera estrategia destinada al Desarrollo personal, tiene como propósito favorecer la integración efectiva dentro y fuera del aula, el cual está integrado por tres actividades, que son: “La fotografía”, “La fotografía de mi familia”, “la fotografía de mis compañeros”, dedicadas a la familia y compañeros de Orlando; mismas que se desarrollaron en cuatro sesiones de trabajo.

Cabe señalar que el tiempo de duración en cada estrategia de trabajo desarrollada está determinado por la disposición y actitud de Orlando a partir de los lapsos de atención que presenta frente a las actividades; pues la necesidad educativa Especifica en cuanto al autismo los periodos de atención son impredecibles frente al temperamento de Orlando por un lado, así como a la presencia de estímulos a su alrededor y los materiales con los que se trabajará.

3.2 Organización general de las estrategias: cuadro general de las estrategias de intervención.

Estrategia	Actividad	Propósito
Comunicación: Apoyar a Orlando en su lenguaje oral y corporal como formas de comunicación alternativa a través de la señalización.	“Familiarización de las imágenes”	Desarrollar la comunicación alternativa de Orlando como una forma de expresión para que se relacione y se integre en su entorno social, mediante el uso de imágenes que representen las cosas u objetos más útiles en su vida acompañado de un tablero de comunicación.
	“Aprendiendo a utilizar la carpeta”	
	“Calendario visual”	Beneficiar el desarrollo personal y social de Orlando por medio de un calendario móvil, para que conozca con anticipación los eventos o actividades a realizar.
Autonomía: Promover el progreso de la autonomía de Orlando como forma de independencia y autocuidado para el desarrollo de la vida cotidiana.	“Aprendiendo a ir al baño”	Favorecer la autonomía de Orlando para que utilice correctamente el baño a través del uso de imágenes y secuencias.
	“Los objetos del salón de clases”	Favorecer en Orlando la ubicación espacial de los objetos que se encuentran en el aula por medio de imágenes.
	“Los objetos de mi casa”	Favorecer en Orlando la ubicación espacial de los objetos que se encuentran en cada área de su casa por medio de imágenes.
	“Secuencia de lavarse las manos”	Favorecer la autonomía de Orlando para que realice un correcto lavado de manos a través del uso de imágenes y secuencias.
Desarrollo personal:	“La fotografía”	Favorecer en Orlando la identificación para sí mismo por medio de su fotografía y un

Mejorar el desarrollo personal y social de Orlando para la integración efectiva dentro y fuera del aula, mediante estrategias de trabajo para la familia y para la maestra.		espejo.
	“La fotografía de mi familia”	Favorecer en Orlando la identificación de su familia mediante el reconocimiento de fotografías.
	“La fotografía de mis compañeros”	Favorecer en Orlando la identificación de sus compañeros mediante el reconocimiento de fotografías.

ESTRATEGIAS 1

Comunicación

Apoyar a Orlando en su lenguaje oral y corporal como formas de comunicación alternativa a través de la señalización.

ACTIVIDAD 1

“Familiarización de las imágenes”

SUSTENTO TEÓRICO: Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación tienen por objeto sustituir o aumentar el habla de personas con dificultades de comunicación verbal y/o auditiva. Para Basil "La comunicación aumentativa y alternativa es un ámbito interdisciplinar que abarca un extenso conjunto de elaboraciones teóricas, sistemas de signos, ayudas técnicas y estrategias de intervención que se dirigen a sustituir y/o aumentar el habla".⁴⁷

PROPÓSITO: Desarrollar la comunicación alternativa de Orlando como una forma de expresión para que se relacione y se integre en su entorno social, mediante el uso de imágenes que representen las cosas u objetos más útiles en su vida acompañado de un tablero de comunicación.

- Al comienzo de la actividad se le dará una uva; mencionándole el nombre de la misma, motivarlo para que exprese su nombre de la “uva”, y después comérsela.
- Mostrarle a Orlando un racimo de uvas, para que se dé cuenta que aun hay más.
- Mostrar a Orlando la imagen de la “uva”.

⁴⁷ Belloch Ortí Consuelo. Tecnologías de Ayuda: Sistemas Alternativos de Comunicación. s/a.
<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/SAAC/SSACs%20EN%20GENERAL/Tecnologias%20de%20ayuda%20-%20SAC%20-%20Belloch%20-%20art.pdf> (acceso marzo 15, 2012).

- Invitar a Orlando para que después él solicite que quiere más por medio de la imagen.
- Se colocara una de nosotras atrás de Orlando para apoyarlo en cuanto al intercambio de imágenes ayudándolo a tomar la tarjeta del objeto o fruta que desea, en este caso será una uva.
- Se dará apoyo físico para mostrarle qué es lo que se espera de él.
- Repetir el mismo procedimientos con las siguientes objetos: lupa, celular, guayabas, uvas, patito de juguete, cámara del celular, espejo, jícamas, sabritas, boing

EVALUACIÓN: Indicadores a observar

- Le llamo la atención el objeto con el que se va a trabajar.
- Menciona el nombre de la imagen que se le muestra.
- Reacciona al intercambio de imagen-objeto, objeto-imagen.
- Acepta el contacto físico cuando se le apoya.
- Realiza el intercambio imagen-objeto, objeto-imagen por si solo.
- Cuanto tiempo participa en la actividad.
- Solicita apoyo cuando lo requiere.

ACTIVIDAD 2

“Aprendiendo a utilizar la carpeta”

- Se realizará una carpeta la cual estará dividida por: fotografías que correspondan a los miembros de su familia, así como de lugares que más visita, con campos semánticos (frutas, verduras, oficios, animales).
- Se buscarán las imágenes lo más reales posible para que Orlando pueda distinguirlas y se les tomará fotografías al material didáctico que hay en su salón, todas las imágenes deberán ir enmicadas de ambos lados y reforzadas.

- Una vez que ya se hayan obtenido todas las imágenes, se pegaran con pegatina en cada una de sus hojas.
- Mostrar a Orlando que hay que desprender la imagen de la actividad (objeto, evento, alimentos, juegos) como una forma de manifestar sus deseos.
- Pedir a Orlando que busque en la carpeta la imagen que se le solicita (objeto, evento, alimentos, juegos).
- Cuando él ya se haya familiarizado con las imágenes, se comenzará a usar dicha carpeta de manera autónoma para que él pida lo que desea.

EVALUACIÓN: Indicadores a observar

- Le llamó la atención las imágenes con las que se armó la carpeta.
- Menciona el nombre de la imagen que se le muestra.
- Reacciona al intercambio de imagen-objeto, objeto-imagen.
- Acepta el contacto físico cuando se le apoya.
- Realiza el intercambio imagen-objeto, objeto-imagen por si solo.
- Cuanto tiempo participa en la actividad.
- Solicita apoyo cuando lo requiere.

ACTIVIDAD 3

“Calendario visual”

SUSTENTO TEÓRICO: Un calendario semanal o mensual le da información importante a la persona que lo usa de qué eventos vendrán los próximos días, y puede ser muy útil para prepararlos cuando va a haber algún cambio en su rutina.⁴⁸

PROPÓSITO: Beneficiar el desarrollo personal y social de Orlando por medio de

⁴⁸Programa Autismo Teletón.(2010) www.teleton.org (acceso enero 26, 2012)

un calendario móvil, para que conozca con anticipación los eventos o actividades a realizar.

- Se colocar el calendario en un lugar visible.
- En un primer momento se le mostrará a Orlando el calendario y se le mostrará que hay que quitar el día que paso. Esto se realizará mediante los siguientes pasos:
 - Una vez colocado el calendario en un lugar visible se llevará a Orlando a verlo.
 - Se le explicará a Orlando las actividades o eventos que presenta el calendario invitándolo para que él toque cada una de las imágenes con sus manos.
 - Se colocará una interventora detrás de él.
 - Mediante apoyo físico se le ayudará a que tome la tarjeta del día anterior y la desprenda del calendario.
 - Todos los días se realizará la misma actividad para que pueda observar las actividades escolares acordadas.

EVALUACIÓN: Indicadores a observar.

- Muestra interés al mostrarle en calendario.
- Toca las imágenes del calendario.
- Identifica el día que ya pasó.
- Desprende la tarjeta del día que pasó.
- Le ayuda a prepararse con las actividades que la escuela tiene previstas.
- Actitud que muestra hacia el calendario.

ESTRATEGIA 2

Autonomía

Promover el progreso de la autonomía de Orlando como forma de independencia y autocuidado para el desarrollo de la vida cotidiana.

ACTIVIDAD 1

“Aprendiendo a ir al baño”

SUSTENTO TEÓRICO: Las habilidades adaptativas son aquellas que hacen referencia a las capacidades, conductas y destrezas de las personas para adaptarse y satisfacer las exigencias de sus entornos habituales, en sus grupos de referencia, acordes a su edad cronológica.⁴⁹

PROPÓSITO: Favorecer la autonomía de Orlando para que utilice correctamente el baño a través del uso de imágenes y secuencias.

Familiarizarse con el baño:

- Se le enseñara una fotografía del baño y se le llevará de la mano para que lo conozca.
- Sentarlo en la tasa vestido para que tolere estar sentado en la tasa, para motivarlo se le dará un objeto que sea de su interés, simulando que utiliza el baño.
- Una vez que Orlando tolere estar sentado en la taza, hacer que permanezca ahí por un periodo de 3 o 4 minutos.
- Los dos puntos anteriores utilizando el baño adecuadamente.

Uso del mingitorio

- Proporcionarle a Orlando alimentos salados y líquidos provocando la

⁴⁹Stwar John. Habilidades Adaptativas. <http://habilidades.org/habilidades-adaptativas/> (acceso marzo 17, 2012)

necesidad de ir al baño.

- Darle suficiente agua para que él tenga más ganas de ir al baño y así se vaya familiarizando con la taza.
- Una vez logrado esto felicitarlo mucho.

Implementar un horario fijo:

- Darle al niño una tarjeta con un dibujo del baño con un letrero que diga “baño”, que le dará a un adulto y él a su vez repetirá verbalmente “baño”.
- Inmediatamente después de que se repita la frase, llevarlo al baño y sentarlo en la taza, si hace del baño se debe felicitar y darle algún estímulo.

Evaluación: Indicadores a observar

- Le llama la atención la imagen del baño
- Cuál es su actitud al entrar al baño.
- Accede a sentarse en la taza
- Cuanto tiempo tolera sentado en la taza
- Observa la secuencia para usar adecuadamente el baño.
- Al darle alimentos salados y líquidos, con que frecuencia acude al baño.
- Pide ir al baño por medio de la tarjeta
- Repite la frase “baño”.

ACTIVIDAD 2

“Los objetos del salón de clases”

SUSTENTO TEÓRICO: El pensamiento espacial se manifiesta en las capacidades de razonamiento que los niños utilizan para establecer relaciones con los objetos y entre los objetos, relaciones que dan lugar al reconocimiento de atributos y a la comparación, como base de los conceptos de espacio, forma y medida. En estos procesos van desarrollando la capacidad, por ejemplo, de estimar distancias que pueden recorrer, así como de reconocer y nombrar los objetos de su mundo inmediato y sus propiedades o cualidades geométricas (figura, forma, tamaño), lo

cual les permite ir utilizando referentes para la ubicación en el espacio.⁵⁰

PROPÓSITO: Favorecer en Orlando la ubicación espacial de los objetos que se encuentran en el aula por medio de imágenes.

- Se le sacan fotos a todos los objetos del salón
- de clases.
- Las imágenes se enmarcan para darle mayor fuerza y no se maltraten con el uso.
- Una vez enmarcadas las imágenes; nos ubicamos con Orlando en el salón de clases
- Se le muestra una de las imágenes a Orlando y se le acompaña hasta el lugar donde se encuentra el objeto de la imagen.
- Se le pide que deje la imagen en el lugar donde encontró el objeto.
- Esto mismo se hace con los demás objetos que se encuentran en el salón que son: crayolas, libros, pinceles, material didáctico, pinturas, hojas, marcadores
- Este ejercicio se realiza una vez al día para que Orlando identifique donde encontrar los objetos cuando se los pidan.

EVALUACIÓN: Indicadores a observar

- Le llaman la atención las imágenes a Orlando
- Tolerar el contacto físico para acompañarlo a dejar las imágenes
- Cuanto tiempo tolera la actividad
- Accede al uso de cada objeto
- Después de cuántas repeticiones lo hace solo

⁵⁰SEP, (2004). Programa de Educación Preescolar.

ACTIVIDAD 3

“Los objetos de mi casa”

SUSTENTO TEÓRICO: El pensamiento espacial se manifiesta en las capacidades de razonamiento que los niños utilizan para establecer relaciones con los objetos y entre los objetos, relaciones que dan lugar al reconocimiento de atributos y a la comparación, como base de los conceptos de espacio, forma y medida. En estos procesos van desarrollando la capacidad, por ejemplo, de estimar distancias que pueden recorrer, así como de reconocer y nombrar los objetos de su mundo inmediato y sus propiedades o cualidades geométricas (figura, forma, tamaño), lo cual les permite ir utilizando referentes para la ubicación en el espacio.⁵¹

PROPÓSITO: Favorecer en Orlando la ubicación espacial de los objetos que se encuentran en cada área de su casa por medio de imágenes.

- Se le sacan fotos a los objetos que más utiliza en su casa.
- Las imágenes se enmican para darle mayor fuerza y no se maltraten con el uso.
- Una vez enmicadas las imágenes; nos ubicamos con Orlando en la sala de su casa
- Se le muestra la primera imagen a Orlando y se le acompaña hasta el lugar donde se encuentra el objeto de la imagen.
- De la misma forma se le muestran las siguientes imágenes: sillón, televisión, refrigerador, mesa, cama, ropero, juguetes, comedor, tasa de baño, lavabo, fachada de la casa.
- Esta actividad se va a realizar de igual manera en las distintas áreas de la casa que son: baño, comedor, recámara, sala.
- Este ejercicio se realiza una vez al día para que Orlando ubique donde

⁵¹Idem

encontrar los objetos cuando se los pidan.

EVALUACIÓN: Indicadores a observar.

- Le llaman la atención las imágenes a Orlando
- Tolera el contacto físico para acompañarlo a dejar las imágenes
- Cuanto tiempo tolera la actividad
- Sabe el uso de cada objeto
- Después de cuantas repeticiones lo hace solo

ACTIVIDAD 3

“Secuencia de lavarse las manos”

SUSTENTO TEÓRICO: Las habilidades adaptativas son aquellas que hacen referencia a las capacidades, conductas y destrezas de las personas para adaptarse y satisfacer las exigencias de sus entornos habituales, en sus grupos de referencia, acordes a su edad cronológica.⁵²

PROPÓSITO: Favorecer la autonomía de Orlando para que realice un correcto lavado de manos a través del uso de imágenes y secuencias.

Antes de empezar con el proceso de enseñanza

- Identifica los pasos que componen el lavado de manos por medio de una secuencia de imágenes.
- Una interventora se para detrás de Orlando para tomarle las manos y guiarle en los siguientes pasos:
 - Con apoyo de la secuencia y físico se le indicara que abra la llave de

⁵²Stwar John. Habilidades Adaptativas. <http://habilidades.org/habilidades-adaptativas/> (acceso marzo 17, 2012)

agua fría.

- Ponerle ambas manos debajo del chorro de agua y se le dirá claramente “Lávate las manos”, al mismo tiempo de mostrarle la imagen.
- Se le muestra la siguiente imagen y se le lleva las manos para que cierre la llave de agua.
- Ayudándole por medio de una tarjeta y físicamente a tomar el jabón con una o ambas manos
- Mostrándole la siguiente imagen apoyarle para frotar el jabón entre las palmas de las manos. Esto puede resultar mejor si primero toma el jabón con una mano y lo frota en la otra, y luego cambia de mano.
- Mostrarle una imagen en la que se deja el jabón de regreso sobre el lavabo, para que Orlando imite la acción.
- Frota el dorso de la mano con la palma enjabonada de la otra, mostrándole al mismo tiempo la imagen de la acción.
- Hacer lo mismo con el dorso de la otra mano.
- Mediante una tarjeta mostrarle que ahora se va a abrir la llave del agua.
- Se le muestra la siguiente tarjeta en la que se le da la indicación de colocar ambas manos debajo del chorro de agua para enjuagarlas, frotándolas entre sí hasta eliminar todos los residuos de jabón.
- Al terminar estos pasos, se le dirá a Orlando con voz clara: “¡Muy bien!, te lavaste las manos, ahora hay que cerrar la llave”, al mismo tiempo se le muestra la imagen
- Después físicamente y mediante una tarjeta a cerrar la llave del agua.
- Enseñarle la secuencia completa de lavado de manos para que el realice la actividad sin apoyo físico

EVALUACIÓN: Indicadores a observar.

- Le llama la atención las imágenes de la secuencia.

- Tolera el apoyo físico.
- Trata de igualar las acciones de la secuencia de lavado de manos.
- Acepta la sensación del agua y el jabón en sus manos
- Termina el proceso de lavado de manos
- Que reacción tiene al felicitarlo
- Con la secuencia completa, logra el lavado de manos (anexo 1)

ESTRATEGIA 3

Desarrollo personal

Mejorar el desarrollo personal y social de Orlando para la integración efectiva dentro y fuera del aula, mediante estrategias de trabajo para la familia y para la maestra.

ACTIVIDAD 1

“La fotografía”

SUSTENTO TEÓRICO: La construcción de la identidad personal en los niños y las niñas implica la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos y sobre sí mismas, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo).⁵³

PROPÓSITO: Favorecer en Orlando la identificación para sí mismo por medio de su fotografía y un espejo.

- Se anexará una fotografía de Orlando en la carpeta para que empiece a reconocerse.
- Con un espejo se le mostrará su rostro, para que observe que es igual que la foto.
- Después se le enseñará la foto para que compruebe que es él en ambos lados, y así motivarlo para que diga su nombre “Orlando” o la palabra “yo”.

⁵³SEP, (2004). Programa de Educación Preescolar.



Evaluación: Indicadores a observar

- Qué actitud toma cuando se le muestra el espejo.
- Tiene interés al enseñarle su rostro en el espejo.
- Reconoce su fotografía al mostrarla.
- Repite su nombre al mencionárselo.
- Responde a la pregunta ¿Quién es?

ACTIVIDAD 2

“La fotografía de mi familia”

SUSTENTO TEÓRICO: Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización en los pequeños se inician en la familia.⁵⁴.

PROPÓSITO: Favorecer en Orlando la identificación de los miembros de la familia mediante el reconocimiento de fotografías.

- Se anexarán las fotografías de la familia en la carpeta.
- Se le mostrará primero la de la mamá, y se la dejará un rato para que explore la fotografía.
- Después se le preguntará ¿Quién es?
- Invitaremos a Orlando para que repita la palabra “mamá”.

⁵⁴Idem

- Repetir el mismo procedimiento con las fotos de:
 - Papá
 - Hermano
 - Abuela

Evaluación: Indicadores a observar.

- Que reacción tiene Orlando al ver las fotografías de su familia.
- Identifica la fotografía (mamá, papá, hermano, abuela).
- Repite su nombre al mencionárselo.
- Responde a la pregunta ¿Quién es?

ACTIVIDAD 3

“La fotografía de mis compañeros”

SUSTENTO TEÓRICO: El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los niños y las niñas y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para la solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo.⁵⁵

PROPÓSITO: Favorecer en Orlando la identificación de sus compañeros mediante el reconocimiento de fotografías

- Se anexarán las fotografías de sus compañeros su carpeta.
- Elegir las 5 fotografías con las que se trabajará Orlando para que las vaya explorando y diciéndole el nombre de cada uno de ellos.
- Se formará un círculo de 5 alumnos alrededor del patio.
- A Orlando se le darán las fotografías con las que se va a trabajar, para que

⁵⁵Idem

élvaya colocando las imágenes en cada uno de sus compañeros.

- Invitándolo para que repita el nombre de cada uno de sus compañeros.
- Después se le preguntara ¿Quién es?
- Repetir la dinámica de 5 en 5 fotografías hasta completar todas las fotografías y poder hacerlo con todo el grupo.

Evaluación: Indicadores a observar.

- Que reacción tiene Orlando al ver las fotografías de sus compañeros.
- Identifica la fotografía de cada uno de sus compañeros.
- Repite su nombre al mencionárselo.
- Responde a la pregunta ¿Quién es?
- Qué actitud muestra Orlando frente a la actividad

CAPÍTULO IV RESULTADOS Y EVALUACIÓN

4.1 Qué es la evaluación

Según Nogales Sancho (2006)⁵⁶ “la evaluación es un proceso de enjuiciar si una acción o programa de actividad de actividades sociales, consiguieron las metas propuestas. Se trata de recoger información y analizar sistemáticamente una información que nos permita determinar el valor y/o mérito de lo que se hace. El objetivo de esto último de nuestra evaluación es que esta nos sirva para despejar interrogantes, mejorar la efectividad o tomar decisiones en cuanto a un programa, una actividad o intervención”.

4.2 Resultado de las sesiones

ESTRATEGIA 1: “COMUNICACIÓN”

ACTIVIDAD 1

Familiarización de las imágenes

Sesión 1

“La guayaba”

Fecha: 21 de Febrero del 2012

La dinámica se inició dentro del salón pero como Orlando no mostró interés se optó por sacarlo del salón ya que había mucho ruido de sus compañeros.

Se le dio una guayaba para que la explorara y se le antojara y así le llamara la atención. (Ver Anexo 2)

⁵⁶ Nogales Sancho (2006). La evaluación de programas y proyectos: conceptos. Técnicas e instrumentos, Educador Especial p 383, ed. MAD,S.L.

Orlando no mostraba interés en la actividad ya que estaba muy inquieto y las interventoras no lo podían mantener por 3 segundos sentado.

Se accedió a trabajar con él en el pasto para que estuviera más cómodo, pero solo probó una vez la guayaba y ya no quiso más, se levantaba del pasto y se iba rápidamente a los columpios, una de las interventoras tuvo que ir por él, pero al momento de llegar al pasto hacia berrinche y no quería sentarse, nuevamente se levantaba y se echaba a correr.

Al momento de enseñarle la tarjeta y repetir el nombre “Guayaba”, Orlando se levantaba y se iba al patio a correr sin destino alguno. No se logró la atención de Orlando para que explorara la guayaba.

Valoración de la actividad: al aplicar la actividad de la imagen de la guayaba, se identificó que a Orlando no le gusta la guayaba, así que no se pudo obtener mucho la atención de Orlando, por lo que la actividad no tuvo el éxito esperado.

ACTIVIDAD 1

Familiarización de las imágenes

Sesión 2

“El celular”

Fecha: 22 de Febrero del 2012

Al igual que la actividad de la guayaba para poder trabajar con Orlando sin que se distrajera, se optó por trabajar en el patio para realizar la actividad. Se inició la actividad mostrando el celular en la función de cámara para llamar su atención.

Se le enseñó la imagen del teléfono en tarjeta, una de las interventoras se sentó detrás de él para poder mostrarle como tenía que pedir el celular, la otra de ellas en frente de él, quien le mostraba el celular mientras que la otra interventora lo tomaba de la mano para movérsela de tal modo que Orlando se diera cuenta de

que tenía que tomar la tarjeta para dársela a la interventora y a su vez recibiera el objeto deseado en este caso el celular. (Ver anexo 3)

Al estar realizando la actividad se repitió 3 veces con ayuda física y a la cuarta vez ya realizó Orlando solo la actividad, sin embargo, solo tuvo unos segundos el celular y se echó a correr, después de unos minutos regresó, volvió a darle la tarjeta a una de las interventoras, tuvo unos segundos el celular y se paró, pero esta vez ya no se pudo volver a atraer la atención.

Esta actividad duró en un inicio 2 minutos, después se paró a correr aproximadamente 10 minutos y cuando regresó sólo estuvo un minuto más y volvió a dar la tarjeta del celular.

Valoración de la actividad: Esta actividad se realizó por periodos cortos, se obtuvo mayor atención e interés, ya que al interactuar con el celular, manifestó atracción a éste.

ACTIVIDAD 1

Familiarización de las imágenes

Sesión 3

“La uva”

Fecha: 28 de Febrero del 2012

Esta vez la dinámica se comenzó desde un inicio fuera del salón para que el ruido de los niños no alterara a Orlando.

Una de las interventoras se sentó atrás de él para apoyarlo con el intercambio tarjeta-fruta, fruta-tarjeta.

Se inició dándole una uva y al mismo tiempo pronunciando “uva”, para que la

explorara y la probara.

En esta ocasión Orlando se interesó en la actividad desde que se le dio la uva, cuando Orlando se la termino, dé inmediatamente se dirigió hacia la bolsa donde estaban las uvas. La interventora le mostró la tarjeta y le volvió a repetir la palabra “uva”, la interventora que estaba detrás de él lo ayudó a tomar la tarjeta y dársela a la interventora que se mostraba frente a él para que se la diera a cambio de la uva. (Ver Anexo 4)

Se pudo trabajar con Orlando en un promedio de 5 minutos, después de dos intentos él pudo lograr hacerlo sin ayuda.

A pesar de que cada vez que se hacia el intercambio de tarjeta-fruta, fruta-tarjeta el no mencionó en ningún momento la palabra “uva”.

Valoración de la actividad: En esta actividad Orlando no se pudo comunicar verbalmente sin embargo ya logró una respuesta mediante la tarjeta, cabe hacer mención que, cuando logró nos emocionó porque en las anteriores sesiones había poca respuesta por parte de él, hacía el intercambio de imagen-objeto.

ACTIVIDAD 1

Familiarización de las imágenes

Sesión 4

“La cámara del celular”

Fecha: 6 de Marzo del 2012

La actividad del día de hoy se realizó en el patio de la escuela, se le mostró el celular con la función de cámara para motivarlo a lo que se iba a realizar el día de hoy, a continuación se le mostró la tarjeta del celular para que Orlando la

comparara.

Orlando intentó quitarles el celular a las interventoras sin darles la tarjeta, para lo cual ellas respondieron quitándoselo y pidiéndole la tarjeta, gracias al apoyo del medicamento que actualmente toma Orlando está más tranquilo y puede poner atención a las instrucciones que se le da, así como realizar las actividades y permanecer más tiempo prestando atención.

Cuando se le mostraba el celular a Orlando y él respondía con la tarjeta se le prestaba el celular por algunos minutos y después se le retiraba para que Orlando lo volviera a pedir por medio de la tarjeta. (Ver Anexo 5)

Tomando en cuenta que le gusta observar por medio de la cámara del celular para poder comparar lo que pasa en ella con lo que observa fuera de cámara, la actividad fue muy interesante para Orlando y permaneció en la actividad aproximadamente durante 10 minutos.

Valoración de la actividad: Como esta actividad fue muy motivante e interesante para él, ya que pudo hacer un intercambio de imagen-objeto, la actividad pudo haber durado más, pero por cuestiones de tiempo ya no se continuó.

ACTIVIDAD 1

Familiarización de las imágenes

Sesión 5 y 6

“Patito y Churumais”

Fecha: 15 de Marzo del 2012

En esta estrategia se trabajó en el jardín de la escuela en una mesa de concreto. En días anteriores las interventoras se percataron de que a Orlando le llamaba

mucho la atención un patito de juguete con el que las niñas jugaban, hubo un momento en donde Orlando se lo quito e hizo berriche porque no se los quería dar. Desde ahí se optó trabajar con el patito en la actividad del intercambio de las tarjetas.

En un primer momento se le mostró a Orlando el patito de juguete, su primera actitud que tuvo fue arrebatarlo y ponerse a jugar con él, cuando se intentó quitárselo hizo berrinche por un instante, pero cuando se le mostró la tarjeta del patito de inmediato menciona la palabra “patito”, tomo la tarjeta y se la dio a la interventora para hacer el intercambio tarjeta-patito. (Ver Anexo 6 y 7)

En un segundo momento se le mostraron los churrumais a Orlando, inmediatamente dejo a un lado al patito queriendo tomar la fritura, se le volvió a mostrar la tarjeta de los churrumais y se tranquilizó, tomo la tarjeta y se la dio a una de las interventoras, y así hasta que pasaron unos 5 min.

En último momento se mostró ambas tarjetas: la del patito y los churrumais, esto con el fin de que pudiera elegir lo que él quisiera, unas veces tomaba la tarjeta de los churrumais y otras las del pato.

Solo en el pato se pudo lograr que mencionara el nombre. Esta actividad duro aproximadamente media hora.

Valoración de la actividad: Como se puede apreciar en esta actividad el niño puede estar todo el tiempo atendiendo esta actividad con el reforzamiento de las frituras; haciendo el intercambio de la imagen-objeto.

ACTIVIDAD 1

Familiarización de las imágenes

Sesión 7

“Boing”

Fecha: 15 de Marzo del 2012

Esta sesión se realizó en el patio de la escuela y se hizo una variante ante las demás actividades de la misma estrategia, ya que en este caso se le dio un rompecabezas de colores para que cada vez que Orlando colocara una ficha donde correspondía se le proporcionaba un trago de boing, al mismo tiempo se le aplaudió y se le felicitó por haber colocado la ficha donde correspondía. (Ver Anexo 8)

Esta actividad la realizó Orlando con gran gusto, al finalizar con este rompecabezas se le proporciono otro muy similar en el cual se muestran distintos animales, sin embargo a todos les falta una pieza del mismo tamaño pero de diferente color, y al igual que con los peces se le mostró el rompecabezas armado y el quitó las piezas para ponerlas en una charola, después irlas tomado una por una y colocarlas en el lugar que le correspondía.

Con los dos rompecabezas Orlando se mostró muy interesado y los resolvía sin problema hasta que sólo le faltaban dos piezas del segundo rompecabezas, Orlando se comenzó a poner muy inquieto y se puso a hacer berrinche, mientras lo hacía pronuncio “agua” por lo que se percató de que tenía sed y se le dio un trago de boing, después de esto Orlando continuo trabajando hasta terminar el rompecabezas.

Esta actividad duró aproximadamente 15 minutos hasta que realizó los dos rompecabezas y ya no quiso seguir trabajando.

Valoración de la actividad: En esta actividad mostró interés en armar rompecabezas, con la motivación de que cuando acertara colocando la pieza se le daba un traguito de boing, no hubo comunicación con la tarjeta ya que fue de manera verbal, logrando decir la palabra “agua”, como forma de comunicación.

ACTIVIDAD 1

Familiarización de las imágenes

Sesión 8

“La Jícama”

Fecha: 20 de Marzo del 2012

Se trabajó con Orlando en el aula, ya que la biblioteca estaba ocupada por sus compañeros.

Al entrar al salón había una caja de rompecabezas, se sacó uno para ver cómo reaccionaba Orlando y de inmediato comenzó a armarlo sin ningún problema, se lo dio otro rompecabezas con un poco de más dificultad y cuando no podía colocar la pieza solicitaba ayuda jalando de la mano a la interventora para que lo apoyara, cada vez que terminaba de armarlos los colocaba en un mueble, dejando su lugar limpio. (Ver anexo 9)

Las interventoras se sentaron con Orlando en el piso de una manera cómoda para trabajar. Se le dio un pedacito de jícama a Orlando para que la probara y así posteriormente pidiera más, por medio de la tarjeta con la imagen de la jícama.

Una de las interventoras se colocó atrás de él para poder apoyarlo cuando lo necesitara, al momento de solicitar más jícama, pero no hubo necesidad de ayudarlo ya que desde el inicio se le mostró la tarjeta con la jícama y él de manera voluntaria la tomó del piso y se la dio a la interventora que estaba al frente de él, a pesar de que en cada intercambio con la tarjeta y las jícamas se le mencionan la palabra “jícama” aun no las pronuncia.

Valoración de la actividad: Esta actividad tuvo éxito porque a Orlando le gustó la jícama con limón y sal, esto posibilitó el intercambio de la tarjeta para poderse comunicar, sin embargo no se obtuvo avances en cuanto a la pronunciación de la

palabra.

ACTIVIDAD 2

“Aprendiendo a utilizar la carpeta”

Fecha: 21 de Marzo del 2012

En esta actividad se optó por realizarla en la casa de Orlando, para que su mamá viera la forma de trabajo con la carpeta y el empleo del intercambio de imagen-objeto, objeto-imagen.

Al llegar al hogar de Orlando, inmediatamente se le mostró fotografías de los objetos que se encuentran en su casa, como lo son: la fachada de la casa, televisión, cama, sillón, mesa, refrigerador, baño, juguetes. Cada que se le daba una imagen el corría al lugar donde se localizaba y comenzaba a compararla, en este caso el refrigerador, donde pudo comparar que la leche que se encontraba arriba del refrigerador, también se mostraba en la imagen, con los juguetes pasó algo similar, ya que los saco de su lugar para acomodarlos en el piso, tal como se lo mostraba en la imagen.

Se le dio un pedacito de jícama para que la probara y si quería más, poder pedir más por medio de las tarjetas, al principio Orlando quería arrebatarse la jícama, pero una de las interventoras le enseñó que la tarjeta de la jícama estaba en la carpeta, y así con apoyo pudo darle la imagen de la jícama a la interventora que se encontraba frente a él.

Se volvió a poner la jícama en la carpeta, para que Orlando la pudiera tomar sin ningún problema y así poder tomarla cada vez que quiera jícama.

Una vez que la mamá de Orlando observó cómo se trabaja con la carpeta y las imágenes, las interventoras le pidieron que se sentara con la carpeta y repitiera el mismo procedimiento. (Ver anexo 10)

Cuando Orlando observó que su mamá tenía el toper de las jícamas, quiso

arrebatarlo de nuevo, pero su mamá le pidió la tarjeta, así que él la busco en la carpeta la imagen de la jícama sin ayuda y se la dio a su mamá.

Valoración de la actividad: Orlando logró llevar a cabo el intercambio imagen-objeto, objeto-imagen, en su casa, al principio con ayuda de las interventoras, pero después ese mismo intercambio lo pudo hacer con su mamá.

ACTIVIDAD 3

Calendario visual

Fecha: 2 de Abril de 2012

Este calendario le ayuda a prepararse con las actividades que la escuela tiene previstas, se colocó un calendario móvil en la parte trasera el salón.

Al momento de realizar el calendario, Orlando se acercó a las interventoras, y una de ellas le estuvo explicando lo que realizaban y las actividades que se tendrían en la escuela durante el mes de abril.

El primer día que llegó Orlando una de las interventoras lo llevó de la mano hacia el calendario y le dijo la palabra “lunes” y lo dirigió con la mano para que marcara el calendario.

Al día siguiente Orlando hizo la misma rutina con ayuda de una de las interventoras y luego se incorporó a la mesa que le correspondía para trabajar. Las interventoras le pidieron ayuda a la maestra de grupo para poder seguir realizando la actividad del calendario, ya que ellas no podían asistir todos los días al jardín de niños.

La maestra a la semana comentó con las interventoras que Orlando al día siguiente de que las interventoras le habían enseñado a quitar los días del calendario lo realizó de manera autónoma ya sin ayuda de la maestra.

Durante la realización de esta actividad hubo varias suspensiones por parte de la

escuela pero aun así, se logró anticipar a Orlando en cada una de las actividades que se realizaron en la Institución.

Valoración de la actividad: Orlando realizó la actividad del Calendario de manera autónoma después de dos días que recibió ayuda de las interventoras. Con el calendario Orlando se daba cuenta que se aproximaba una fecha.

ESTRATEGIA 2: “AUTONOMÍA”

ACTIVIDAD 1

“Aprendiendo a ir al baño”

Fecha: 28 de Febrero del 2012

Esta actividad se realizó todos los días, en un principio se le mostró la imagen del baño y se le llevó al baño para que lo comparara con la imagen y pudiera observar que era él mismo.

Al momento de enseñarle la secuencia se le fue explicando a lo que se refería cada una de las imágenes, para después llevarlo al baño e irle diciendo lo que tenía que hacer y en algunos casos ayudarle para que fuera realizando cada uno de los pasos que se le mostraban en la secuencia.

Al entrar al baño Orlando no muestra resistencia, al contrario él ya sabe a lo que va, ya que se empieza a desabotonar el pantalón, después de ir algunas veces al baño, Orlando empieza a ir solo y al entrar primero observa las imágenes.

Para poder motivar a Orlando a ir al baño se le dieron alimentos salados y líquidos para provocar que le dieran ganas de ir al baño, lo cual resultó muy favorable, ya que después de unos minutos de darle los alimentos empieza a mostrar actitudes de querer ir al baño, por lo que se le acompaña y se le muestra la secuencia para que él la imite. (Ver Anexo 11)

Después de muchos días de repaso Orlando toma la tarjeta de ir al baño y se la muestra a la maestra para pedirle que lo deje salir al baño, a lo que la maestra le repite la palabra “baño” y Orlando responde repitiendo “pipi” por lo que la maestra le da permiso de salir.

Valoración de la actividad: Después de varios intentos Orlando ya fue de manera autónoma al baño, observando la secuencia y al mismo tiempo imitando las imágenes, además de obtener resultados verbales como la palabra “pipi”.

ACTIVIDAD 2

“Los objetos del salón de clase”

Fecha: 27 de Marzo del 2012

Se le mostraron los objetos del salón de clases a Orlando para que pudiera identificarlos, se le fue dando uno a uno las tarjetas y se les iba diciendo su nombre, Orlando las tomaba y las llevaba hasta donde se encuentran los objetos y las iba colocando frente a la caja que contenía cada objeto.

Las imágenes le llamaron mucho la atención a Orlando ya que eran fotografías de los mismos objetos que tenía en el salón de clases, para que así no le costara trabajo reconocerlos y no se creara un conflicto a la hora de buscarlos. (Ver Anexos 12)

En este caso el contacto físico solo fue al momento de mostrarle las tarjetas a Orlando y mencionarle el nombre de las mismas ya que no fue necesario llevarlo hasta el lugar para que pusiera la tarjeta.

Esta actividad tuvo una duración aproximada de 10 minutos en lo que ponía cada una de las tarjetas en su lugar.

Desde la primera vez que realizó la actividad pudo hacerlo sin necesidad de ayuda, solo con el hecho de que se le diera la indicación, realizó la actividad.

Valoración de la actividad: En esta actividad se logró en Orlando la ubicación espacial del material que se encuentra en el aula por medio de imágenes de todo

el material didáctico que se encuentra en el aula mostradas por las interventoras.

ACTIVIDAD 3

“Los objetos de mi casa”

Fecha:10 de Abril de 2012

Para poder realizar la actividad planeada se acudió a la casa de Orlando, estando en ella se le fueron mostrando imágenes de los objetos que hay en su casa, así como de algunos de sus juguetes como son: el sillón, la televisión, el refrigerador, el comedor, su cama, su bicicleta, carritos, el baño de su casa (ver anexo 13.)

Se le fueron mostrando una a una las imágenes, al mismo tiempo se le menciono el nombre de la tarjeta y él corría hacia el lugar donde se encontraba y quería encontrarlo tal cual lo veía en la imagen que se le mostraba y entraba un poco en conflicto cuando esto no se encontraba de la misma forma, ejemplo de esto es cuando se le enseñó la tarjeta del refrigerador en la que en la parte de arriba se encontraba una caja de leche y en ese momento no estaba.

Después de mostrarle todas las imágenes a Orlando se le pedía que trajera alguno de los objetos de las imágenes, o que nos llevara hasta donde estaban, él lo realizaba.

Orlando mostraba mucho interés en ir hacia donde se encontraban los objetos, así como en las tarjetas. El tiempo aproximado que se pudo obtener la atención de Orlando fue de 30 minutos.

Valoración de la actividad: esta actividad tuvo buenos resultados ya que llamó la atención de Orlando y ayudó a detectar que reconoce donde encontrar cada uno de los objetos de su casa.

ACTIVIDAD 4

“Secuencia de lavarse las manos”

Fecha: 22 de Febrero del 2012

Esta actividad se realiza varias veces al día para que a Orlando se le fuera haciendo una rutina a la hora de realizarlo, para esta actividad se colocó una secuencia de imágenes en el baño para que Orlando al momento de entrar a lavarse las manos la pudiera observar y seguir las imágenes como se le mostraron.

La primera vez que se le mostró a Orlando la secuencia, una de las interventoras se colocó atrás de él para realizar los movimientos con Orlando, a lo cual él no se mostró con resistencia, ya que accedía a los movimientos y al mismo tiempo trataba de imitar las imágenes del lavado de manos, en cuanto a la posición que observaba en la secuencia.

Al tocar el agua y el jabón Orlando mostró una cara de felicidad y cuando acabo de lavarse las manos salió corriendo del baño hacia el salón con una gran cara de felicidad. (Ver Anexo 14)

Después Orlando sólo realizó la misma actividad de lavado de manos, con la secuencia ya colocada para que no se le olvidara como iban los pasos que tenía que seguir.

Valoración de la actividad: Después de varios intentos esta actividad tuvo buenos resultados ya que Orlando logró lavarse las manos de manera autónoma y correcta con apoyo de la secuencia de imágenes.

Estrategia 3

ACTIVIDAD 1

“La Fotografía”

Fecha: 27 de Marzo del 2012

Esta actividad se realizó en la biblioteca de la institución, se comenzó proporcionándole un espejo a Orlando para que se auto explorara, le llamó mucho la atención ya que cuando las interventoras le querían retirar el espejo, el mostraba resistencia, jalando el espejo hacia él.

En un segundo momento se le mostró una foto de él y al instante dijo “yo” señalándose con el dedo índice una de las interventoras le preguntó ¿Quién es? Su respuesta fue “yo” “Orlando”, las interventoras le aplaudieron y lo felicitaron y el a su vez también aplaudió con una sonrisa en su rostro.

En un último momento se les dió ambos objetos a Orlando; La fotografía y el espejo, y así pudo hacer la comparación de la fotografía, y el reflejo de su rostro en el espejo, mencionando “yo”.(Ver Anexo 15)

Valoración de la actividad: En esta actividad se percató que Orlando se reconoce a sí mismo, ya sea en foto o en espejo, y menciona la palabra yo cuando se ve su reflejo.

ACTIVIDAD 2

La Fotografía de mi familia

Fecha: 24 de Abril del 2012

Esta actividad se realizó en su casa, con las fotografías de su hermanito

Emiliano y su mamá.(Ver Anexo 16)

Se inició con la fotografía de su hermanito, se le proporcionó la imagen y se le preguntó ¿Quién es? A lo que él no contestó pero inmediatamente lo señaló con su dedito.

Después se le mostro la fotografía de su mamá, al igual que con la foto de su hermano se le preguntó ¿Quién es?, a lo que él respondió “pipipipipip” sic.

A pesar de que esta actividad se realizó en su casa, sólo se pudo trabajar con su hermano y su mamá, ya que no tenían ninguna fotografía de su papá y su abuelita, y no se encontraban en casa, para que las interventoras les pudieran sacar una fotografía.

Valoración de la actividad: Aunque no pudo repetir los nombres, reconoce a cada uno de los miembros de su familia, en este caso a su hermano y a su mamá, logrando asociar imagen-persona.

ACTIVIDAD 3

Sesión 1 “La Fotografía de mis compañeros”

Fecha: 17 de Abril del 2012

Esta actividad se realizó en el patio de la institución con un grupo de cinco compañeros de Orlando.

Se le mostro la foto a Orlando de cada uno de sus compañeros, observaba como si los estuviera comparando hasta que acertaba con el rostro indicado.

Los compañeros de Orlando se colocaron en una fila, la interventora le fue pasando cada foto para que se la diera al niño que le correspondía la foto, la

primera vez fue con ayuda de la interventora y las otras cuatro veces las hizo sólo sin ninguna ayuda. (Ver Anexo 17)

Cuando la interventora le daba la foto mencionaba el nombre del niño por ejemplo: “Johana” y le proporcionaba la foto a Orlando, pero él solo tomaba la foto sin repetir los nombres.

En un segundo momento, la interventora junto con los niños revolvieron las fotografías, para que Orlando tomara la indicada y se la diera al niño correcto, pero solo lo realizó en dos ocasiones y después se tiró al piso y se reusó a trabajar.

Valoración de las actividades: Esta actividad tuvo mucho éxito ya que Orlando reconoce a sus compañeros sin embargo no se logró que repitiera el nombre de sus compañeros.

ACTIVIDAD 4

Sesión 2 “La Fotografía de mis compañeros”

Fecha: 8 de Mayo del 2012

Esta actividad se realizó en el salón de clases, durante una actividad de la maestra, esto para no interrumpir la clase. Se comenzó dándole a Orlando una fotografía de un compañero, al momento de darle la fotografía Orlando comenzó a buscarlo en todo el salón, cuando lo encontró Orlando fue hasta su lugar para darle la foto en sus manos, esto se hizo con cada uno de sus compañeros.

Cada que se le daba una fotografía a Orlando una de las interventoras repetía el nombre de cada uno de los niños, pero Orlando solo tomaba la foto y la llevaba con el niño indicado.

Cuando toco la fotografía de Geovanny, él grito desde su lugar a Orlando “Hey Orlando aquí estoy” para ayudarlo a identificar la fotografía que tenía en sus manos con el rostro de Geovanny. (Ver Anexo 18)

Durante toda la actividad se le mostró interés aunque algunas veces se le olvidaba y una de las interventoras lo tenía que tomar de la mano y guiarlo, pero una vez obtenida su atención, el volvía a retomar la actividad sin ningún problema.

Para finalizar la actividad, una vez que Orlando entregó todas las fotografías, una de las interventoras lo tomó de la mano y junto con él fueron recogiendo una por una las fotos, acomodándolas ambas de forma ordenada.

Valoración de las actividades: Esta actividad Orlando la logro con un poco de dificultad ya que fue con todo el grupo, pero logro reconocer a sus compañeros tardándose más tiempo y con ayuda de ellos.

Platica informal con la madre de Orlando

En una plática informal que se tuvo con la madre de Orlando nos mencionó que ella no le quiere dar el medicamento, ya que una sobrina le comentó que si le seguía dando el medicamento, cuando fuera más grande Orlando se iba a volver un drogadicto.

Se le platicó a la señora las maneras en el que medicamento favorece a Orlando y aunque no quedó muy convencida dijo que se lo iba a seguir dando.

Pasaron las vacaciones de semana Santa y Orlando llegó diferente a la escuela, los primero días lloraba cuando su mamá lo dejaba en la puerta y el primer día estuvo llorando, al día siguiente que las interventoras quisieron trabajar con él, estaba muy inquieto y solamente se logró la atención durante instantes, cosas que ya no había pasado desde que recibía el medicamento.

A la hora de la salida llegó la mamá de Orlando, tanto la maestra de grupo y las interventoras hablaron con ella, ya que se les hacía extraño su comportamiento. Se le preguntó a la mamá de Orlando si durante las vacaciones le siguió dando el medicamento, ya que esos dos últimos días él había estado irritante, a lo cual ella comento que sí, pero de una manera nerviosa, como si estuviera mintiendo. Mencionó que ella en vacaciones también había notado muy irritante a Orlando pero que jamás le dejó de dar el medicamento, pero que a veces si le daban ganas de suspender el medicamento porque le daba miedo las reacciones de Orlando, también en forma nerviosa. También reconoció el avance que ha tenido Orlando.

Al terminar de platicar con la mamá de Orlando, las interventoras comentaban junto con la maestra, que la mamá de Orlando les había dicho mentiras, por la forma de cómo contestó a las preguntas que se le hicieron.

Al día siguiente la mamá de Orlando solo fue a dejar al niño y su papá fue a recogerlo.

Platica informal con la maestra de grupo

Al platicar con la maestra de Orlando ella menciona que después de haber trabajado con Orlando la secuencia del baño, él al siguiente día quería ir al baño por lo que sacó la tarjeta y se la mostró a la maestra a lo que ella le pregunto ¿baño? y Orlando dijo “pipi” por lo que la maestra menciona que se sintió muy contenta al escuchar que ya iba avanzando.

De igual manera menciona la maestra que desde que se le ubicó en el espacio especial para él, realiza las actividades con mayor facilidad, además de que se concentra en cada actividad y no se levanta hasta que termina la actividad.

En una ocasión menciona la maestra que “le puse a Orlando un rompecabezas y lo dejé trabajando, cuando lo termino se levantó y fue a buscarme para enseñárselo, cuando vi que ya lo había armado lo felicite y le dije que lo pusiera en su lugar, después le di otro rompecabezas, y cuando terminó también me busco para enseñarme pero como yo andaba un poco ocupada, sentí que Orlando se molestó y ya no quiso trabajar “.

La maestra comenta que ya son varias las palabras que menciona, aunque algunas veces ella siente que Orlando le platica algo pero ella no le entiende y le angustia mucho, pero trata de adivinar a lo que se refiere, aunque algunas veces Orlando simplemente se da la vuelta y comienza a hacer otra cosa.

La maestra trata de integrar a Orlando en todas las actividades que le son posibles, algunas veces se le dificulta, porque los otros niños le demandan atención, sin embargo la maestra no deja de ponerle atención a Orlando, dejando al grupo trabajando con cierta actividad para que ella pueda enfocarse a Orlando.

4.3 Evaluación por objetivos

Objetivo general		
Aspecto a evaluar	Alcances	Limitaciones
Mejorar el proceso de comunicación de un niño autista para fortalecer el desarrollo personal y social, dentro del Jardín de Niños Ignacio Aldama de la comunidad de San Lorenzo Sayula perteneciente al municipio de Cuautepec de Hinojosa	<p>Mediante la aplicación de las actividades le permitió a Orlando acercarse a sus compañeros y a la maestra por medio de la comunicación alternativa (imagen-objeto, objeto-imagen), logrando una integración y tolerando permanecer mayor tiempo dentro del aula, prestando atención a las actividades que realiza la maestra con el grupo.</p>	<p>Cambio de maestra en Orlando.</p> <p>Al momento de realizar las actividades no se lograba obtener la atención de Orlando cuando no le atraía un objeto.</p>
	<p>Después de varias sesiones Orlando pudo realizar algunas actividades culturales de la escuela.</p>	<p>Cuando se comenzó a trabajar con Orlando, era muy difícil realizar las actividades, ya que Orlando dejó de recibir vigilancia médica, la atención se vio afectada, no logrando atraer la atención de Orlando</p> <p>No se conseguía trabajar con Orlando cuando su mamá le suspendía el medicamento por miedo a que se volviera un adicto.</p> <p>Cuando se solicitaba apoyo por parte de la madre de Orlando y esta no era cumplida, retrasó la aplicación de las estrategias.</p>
Objetivos específicos		
Apoyar a Orlando	Se pudo lograr el	Al aplicar las estrategias

<p>desarrollando su lenguaje oral y corporal como formas de comunicación alternativa a través de la señalización, mediante estrategias de trabajo para la familia y para la maestra.</p>	<p>desarrollo de la comunicación alternativa tanto en la escuela como en su hogar, ya que Orlando empieza a pedir las cosas o permisos en este caso para salir al baño, por medio del intercambio de imagen-objeto.</p> <p>Logra buscar en la carpeta la imagen que necesita para solicitar lo que quiere, esto ocurre tanto en la escuela como en su casa.</p>	<p>del intercambio de imagen-objeto si a Orlando no le llamaba la atención la fruta o el objeto con el que se iba a trabajar, simplemente se paraba y se iba a los juegos.</p> <p>Algunas veces los objetos o frutas que le presentaban a Orlando no le llamaban la atención, por lo que se tuvo que buscar materiales que fuera de su interés.</p>
<p>Favorecer el progreso de la autonomía de Orlando como forma de independencia y autocuidado para el desarrollo de la vida cotidiana.</p>	<p>Puede hacer uso adecuado de los sanitarios por medio de la implementación de las secuencias de manera autónoma.</p> <p>Realiza el lavado de manos de forma correcta y autónoma por medio de la secuencia, sin ayuda.</p>	<p>La suspensión del medicamento por parte de la mamá de Orlando, ya que se tuvo un retroceso en lo que ya se había logrado.</p>
<p>Mejorar el desarrollo personal y social de Orlando para la integración efectiva dentro y fuera del aula.</p>	<p>Reconoce a algunos miembros de su familia así como a cada uno de sus compañeros del grupo por medio de las fotografías.</p>	<p>No se tuvo las fotografías de todas las personas con las que interactúa, así como, contar escasamente con el apoyo de estos materiales por parte de la madre.</p>

4.4 Cuadro de fortalezas y debilidades

Cuadro de fortalezas y debilidades		
Aspectos	Fortalezas	Debilidades
R. Humanos Participación:	Contar con el apoyo de la maestra de grupo, así como con el de la mamá de Orlando.	En algunos casos no se contaba con la participación de la mamá de Orlando y decidía no llevarlo a la escuela.
R. Materiales	Sacar fotografías reales de los objetos con los que interactúa Orlando, así como los contextos en los que socializa.	Costo trabajo la recolección de imágenes que conforman la carpeta.
R. Temporales tiempos	La constante asistencia de Orlando a la escuela.	Las constantes suspensiones del calendario escolar.
Financieros	Se conto con la disponibilidad en la solvencia económica por parte de interventoras.	No se conto con el apoyo de la mamá, cuando se le pedía material
Desarrollo de las actividades	La actitud y la participación de Orlando en el desarrollo de las actividades.	Suspensión del medicamento en algunas ocasiones, lo que generaba que Orlando disminuyera su concentración y se mostrara alterado para el desarrollo de las actividades. Escasa participación de la mamá en casa en el proceso de comunicación alternativa.
Acceso a la institución	Por medio de la intervención MAEP se tuvo el acceso a la institución, para poder trabajar con Orlando.	Lejanía del espacio, sin embargo la asistencia de las interventoras fue constante en tiempo y forma.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Con la implementación de este proyecto se pudo desarrollar la independencia y comunicación de Orlando, ya que al finalizar la aplicación de las actividades Orlando ya realiza el intercambio de imagen-objeto para solicitar lo que desea, así mismo hace el uso correcto de los sanitarios, ya que al inicio y en el retroceso que tuvo cuando se le dejó de dar el medicamento sólo se bajaba el pantalón afuera del salón y realizaba sus necesidades.

La integración que ha tenido Orlando con sus compañeros ha aumentado, ya que ahora juegan con él, por el hecho de que ya comienza a pronunciar algunas palabras, además de que ya no sale corriendo hacia los juegos y logra permanecer más tiempo en el salón; realizando las actividades que se presentan dentro y fuera del aula, cabe hacer mención que en algunas ocasiones Orlando no tiene buen humor para tolerar el trabajo y el contacto físico, esto también sucede cuando se le cambia su rutina diaria sin previo aviso.

Los compañeros de Orlando ya lo integran a sus juegos y respetan la actitud de Orlando cuando él no quiere jugar, sus compañeros reconocen cuando Orlando está enfadado o quiere participar en las actividades de ellos; muestran mayor tolerancia y aceptación a los cambios de humor que presenta Orlando durante el día.

Cuando se comenzó a trabajar con Orlando había un rechazo por parte de él, ya que no le gustaba estar cerca de las interventoras, cada vez que se acercaban mostraba indiferencia y se ponía a correr o hacia berrinche tirándose al suelo, esto también era parte de su adaptación y su nueva forma de trabajar, cabe hacer mención que en este momento Orlando no tenía vigilancia médica y en algunas

ocasiones tampoco a la maestra de grupo toleraba, y solo lo entretenían con una hoja de papel y un plumón.

Después de una semana Orlando toleraba el contacto y la visita de las interventoras, ya que al verlas llegar corría hacia ellas y levantaba los brazos para que lo cargaran o le dieran vueltas. Al realizar la primera actividad se pensó que no iba a funcionar la estrategia que se había diseñado en cuanto al intercambio de imagen-objeto, ya que Orlando mostró rechazo hacia el material con el que se iba a trabajar.

Con el proceso de cada una de las actividades del proyecto, Orlando mostró mayor interés por el material para manipularlo y explorarlo; logrando con éxito el desarrollo de las actividades que se desarrollaba dentro y fuera del salón.

En las sesiones solo se muestra los resultados de las estrategias, sin embargo, en la interacción con su maestra, ya utilizaba el uso de tarjetas como medio de expresión de sus deseos, como el querer ir al baño, este signo de avance significativo, ya que en el mes de Octubre cuando tenía ganas de ir al baño, solo se salía del salón, se baja el pantalón y hacia del baño.

Otro de los avances que tuvo Orlando y no está plasmado en los resultados fue el participar en actividades culturales, como lo fue en el mes de Diciembre con su participación en la ronda de “mi burrito Sabanero” (ver anexo 20), utilizando un palo de escoba adaptándolo en forma de caballo, esto hizo que le llamara la atención a Orlando y pudiera participar, imitando a sus compañeros.

En el mes de Marzo Orlando participó en el desfile de promoción de la lectura, en su comunidad, cargando un cartel de la portada de unos de los libros de la biblioteca escolar. (Ver anexo 20) En Abril participó en una actividad llamada matrogimnasia, donde Orlando participo en todas las actividades, pero no seguía el Orden como le tocaba a su equipo, sin embargo, pudo realizar todos los obstáculos sin ningún problema.

Del proyecto realizado la maestra se muestra satisfecha con los resultados obtenidos y los cambios que ha tenido Orlando durante el desarrollo de este proyecto, ya que Orlando es más participativo en algunas actividades y ha aumentado su atención en algunas consignas, así como la integración que muestra ahora con sus compañeros ya que antes no toleraba el contacto y ahora por el contrario, sí le llama la atención la actividad que están llevando a cabo, es Orlando el que se acerca a ellos para que lo tomen en cuenta.

Por otro lado su mamá comenta que en casa su comportamiento ha cambiado, ya que aunque era más autónomo que en la escuela ahora ya maneja el uso de tarjetas cuando quiere pedir alguna cosa a su mamá, además de que ya controla sus emociones y hace uso correcto del sanitario.

Algo importante que debemos resaltar es que un proyecto de intervención de este tipo debe de ser constante para obtener el éxito esperado, ya que tomando en cuenta que Orlando es un niño autista, si no se llevan a cabo las actividades con constancia, éstas no servirán para el desarrollo de la autonomía e integración de un niño autista; además del uso correcto y sin interrupción del medicamento de lo contrario, si no se lleva a cabo, esto puede traer un retroceso significativo o incluso perder todos los avances obtenidos.

El llevar a cabo la realización de este proyecto trajo consigo un sinfín de experiencias en cada una de las etapas de desarrollo del proyecto, desde las observaciones que se realizaron dentro y fuera del aula, así como la entrevista realizada a su mamá, para poder llevar a cabo una ficha psicopedagógica de todo el desarrollo que ha tenido Orlando y el diagnóstico en cuanto al área académica, percatándonos de cómo es Orlando dentro y fuera del salón y al mismo tiempo conocer sus gustos y disgustos.

El poder realizar actividades que favorecieron a Orlando en los tres aspectos que consideramos más importantes que son la comunicación, la autonomía y el desarrollo personal, ya que éstos ayudaron a integrarlo en el ambiente escolar, familiar y social, en el cual se desenvuelve Orlando.

La realización correcta del diseño de cada una de las actividades correspondientes a su estrategias, así como buscar el material adecuado de acuerdo a sus necesidades específicas para trabajar con Orlando, se pudo obtener avances significativos, lo que nos dejó gran satisfacción el poder ver un cambio de provecho.

De manera general el realizar un proyecto de intervención de este tipo nos deja muy contentas, ya que con esto nos podemos dar cuenta que con un poco de ayuda podemos realizar muchos cambios con personas con alguna Necesidad Educativa Específica, cabe resaltar que no solamente en una institución educativa, sino también en cualquier entorno social.

CONSIDERACIONES FINALES

Durante la realización de este proyecto se puede apreciar la aplicación y el desarrollo de competencias que integran las asignaturas de la Licenciatura en Intervención Educativa.

La materia de **Diagnóstico Socioeducativo** como la competencia lo indica nos ayudó a realizar la construcción de un diagnóstico sobre los problemas identificados y caracterizados conforme a un contexto específico, en este caso enfocándonos a Orlando, observando lo que le hace falta para poder tener un mejor desarrollo.

Posteriormente se utilizó la materia de **Diseño Curricular**, el cual fue basado en las necesidades que presenta Orlando las cuales se obtuvieron del diagnóstico que se realizó. Como apoyo para este diseño se tomó en cuenta la competencia de la materia de **Adecuaciones Curriculares**, la que permitió realizar modificaciones a las actividades que realiza la maestra con el resto del grupo, para que también las realice Orlando.

Al mismo tiempo se utilizaron distintas materia para poder desarrollar el diseño curricular como “Caracterizar el desarrollo infantil de 0 años a la pubertad, mediante el análisis de los enfoque psicogenético, ecológico y sociocultural, con actitud crítica y de respeto a la diversidad, con el fin de que a partir de la comprensión de estos procesos, se promueve el desarrollo de proyectos educativos y la creación de ambientes de aprendizaje, en los ámbitos: individual, grupal e institucional” que es la competencia de **Desarrollo Infantil**, esta a su vez ayuda al proceso de este proyecto ya que permite conocer las características que debe de tener un niño en la edad que actualmente se encuentra Orlando.

Las materias de **Ambientes de Aprendizaje y la Asesoría y Trabajo con Grupos** nos permitió realizar adecuaciones en cuanto al lugar donde realiza sus actividades Orlando, así como poder realizar actividades en las que Orlando interactúe tanto con sus compañeros, maestra y familia para poder desarrollar su integración.

Otra de las materias de las cuales se rescató información acerca de la Necesidad Específica de Orlando (Autismo) la materia es **Necesidades Educativas Específicas: Principios y Fundamentos** que tiene como competencia “identificar las necesidades educativas específicas a partir del análisis de las diferentes visiones educativas, políticas y contextuales que las han caracterizado a fin de promover los principios y fundamentos de la Educación Inclusiva”.

Otras materias que se utilizaron durante todo el proceso del proyecto son las de **Evaluación y el Elementos Básicos de Cualitativa**, la primera de estas nos ayudó a realizar la evaluación a las actividades que se diseñaron, así como para poder ver si funcionaron las estrategias empleadas. La segunda materia ayuda a complementar tanto el diagnóstico como la evaluación, ya que de ella se obtuvieron tanto técnicas como instrumentos para poder obtener los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

Alessandri M, Thorp D, Mundy P, Tuchman R. ¿Podemos curar el autismo? Del desenlace clínico a la intervención. REV NEUROL 2005.

American Sociationon Mental Retardation (2000). "Definición de retraso mental de la AAMR". En antología de Necesidades Educativas Específicas: Principios y Fundamentos.

Ardonio Jaques (1993): "Intervención e Investigación". En Antología Seminario de titulación (2002) LIE, UPN-HGO.

Ardonio Jaques (1993): "La intervención: ¿Imaginación o cambio de lo imaginario?". En Antología Intervención Educativa (2002) LIE, UPN-HGO.

Ario Garza Mercado, Manual de Técnicas para estudiantes de ciencias sociales. En antología de seminario de Titulación. LIE, UPN-HGO.

Astorga y Van Bijl Bart. "Los pasos del diagnóstico participativo". En antología de Diagnóstico Socioeducativo. LIE, UPN-HGO.

Barraza, Macías Arturo (2002). "Discusión sobre el término". Revista Psicología Científica.

Bassedad, Eulalia. (1991) "Diagnóstico Psicopedagógico". En antología de Diagnóstico Socioeducativo. LIE, UPN-HGO.

Bassedas Eulalia, et. al. (1991)"El diagnóstico psicopedagógico". En Antología Seminario de Titulación. LIE, UPN-HGO.

Bassedas, Eulalia. et.al (1991): El diagnóstico psicopedagógico" y "Elementos del Diagnóstico psicopedagógico". Antología de Seminario de Titulación I. LIE, UPN-HGO.

Bernardo García Teresa y Carmen Martin Rodríguez (2002) "El niño y la niña autista". Antología de Necesidades Educativas Específicas. LIE, UPN-HGO.

Both, 2000; Ainscow, 2001. Medidas Organizativas.

Broyna, Patricia (2009) "Visiones y Revisiones de la discapacidad". Ed. Fondo de cultura económica.

Consejería de Educación y Ciencia (2007). El Proyecto Educativo. Materiales de apoyo al currículo de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. Dirección General de Coordinación y Política Educativa.

Francia, Alfonso y otros autores. (1993). "Técnicas e instrumentos de investigación social". En antología de Diagnóstico Socioeducativo. LIE, UPN-HGO.

Francia, Alfonso y otros autores. "Análisis de la realidad". En antología de Diagnóstico Socioeducativo. LIE, UPN-HGO.

Grace J. (2001): "El Preescolar: desarrollo físico, cognoscitivo y lingüístico", en: Ibidem Desarrollo Psicológico. Ed. Mc Graw.Hill.Pp. 202-2010, en: Antología de tercer semestre de Intervención Educativa: Desarrollo Infantil.LIE, UPN-HGO.

Díaz Barriga Frida y Hernández Rojas Gerardo (1997): "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" en: Estrategias docentes para aprendizajes significativo. Editorial Mc Graw Hill.

López Román, Luisa y otros (2006). "La investigación eje fundamental en la enseñanza del derecho. Guía práctica."

M. Sigman y L. Capps: Capítulo III "El desarrollo de la comprensión social y emocional": Niños y niñas autistas.

Pérez (1993) "Diagnóstico". En Antología Diagnóstico socioeducativo. LIE, UPN-HGO.

Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN Licenciatura en Intervención Educativa (2002). En antología de Intervención Educativa. LIE, UPN-HGO.

Programa general de funcionamiento de los módulos de apoyo de la educación preescolar con énfasis en la inclusión (2010-2011)

Riviére, A. 1998. Educación del Niño Autista, en Mayor, J., Manual de Educación Especial. Anaya, p 507 ed. Madrid, España.

Romero, Silvia (2000). “Comunicación y Lenguaje: visión general”. En antología de Necesidades Educativas Específicas: Principios y Fundamentos. LIE, UPN-HGO.

Sampieri (2006): “Recolección y análisis de los datos cualitativos”. En Metodología de la investigación. 5ta Edición. Editorial Mc Grow Hill.

SEP, (2004). Programa de Educación Preescolar.

Sigma, Marian y Capps, Lisa. (2000). “¿Qué es el autismo?”. En Niños y niñas autistas. Ediciones Morata, S. L.

Stenhose, Lawrence (1987): “¿Qué es investigación?”. En Antología seminario de titulación (2002). LIE, UPN-HGO.

Tamarit J. Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. REV NEUROL 2005.

Taylor S.J.R. (1990). “La observación participante en el campo”. En antología de Elementos Básicos de Investigación Cualitativa. LIE, UPN-HGO.

Taylor S.J.R. (1990). “La observación participante. Preparación del trabajo de campo”. En antología de elementos Básicos de Investigación Cualitativa. LIE, UPN-HGO.

Tomelloso (2009). “Medidas curriculares y organizativas para una escuela inclusiva”.

UNICEF. (2008) “Un enfoque para la Educación para todos basado en los derechos humanos.”

PAG WEB

Autismo diario. Agendas personales para niños con autismo 2008
<http://autismodiario.org/2008/10/21/agendas-personales-para-ninos-con-autismo/> (acceso noviembre 25, 2011)

La investigación científica

http://www.frbb.utn.edu.ar/carreras/materias/ing_soc_gerico/investigacion_cientifica.pdf (acceso noviembre 17 de 2011)

Belloch Ortí Consuelo. Tecnologías de Ayuda: Sistemas Alternativos de Comunicación. s/a.

<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/SAC/SSACs%20EN%20GENERAL/Tecnologias%20de%20ayuda%20-%20SAC%20-%20Belloch%20-%20art.pdf> (acceso marzo 15, 2012)

Ducca, Natalia. "Autismo"

http://mariaauxiliadora.idoneos.com/index.php/Nivel_Terciario/Actividad_academica/Producciones_de_los_alumnos/Autismo (acceso octubre 26, 2011)

Escobedo González Sandra, 2009; El rol de la maestra sombra dentro de la escuela regular. México D.F. www.clima.org.mx (acceso noviembre 10, 2011)

<http://www.foro-mexico.com/hidalgo/san-lorenzo-sayula/mensaje-186804.html>
(acceso noviembre 8- 2011)

La investigación científica.

http://www.frbb.utn.edu.ar/carreras/materias/ing_soc_gerico/investigacion_cientifica.pdf (acceso noviembre 17 de 2011)

Programa Autismo Teletón.(2010) www.teleton.org (acceso enero 26, 2012)

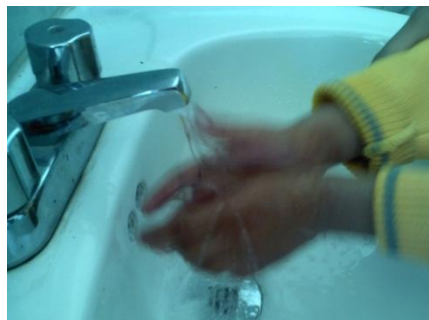
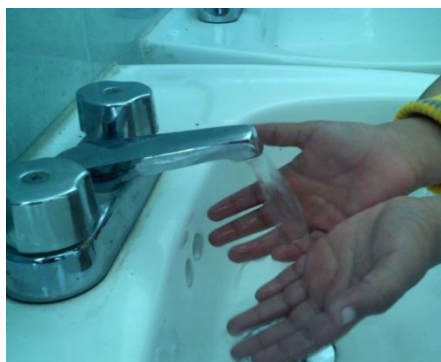
Sarduy Sánchez, Idelys, García Navarro, María Eugenia, Díaz Márquez, Roberto (2005): "Trastorno del espectro autista". Disponible en

<http://www.magazinekinesico.com.ar/articulo/204/trastorno-del-espectro-autista-identidad-y-educacion> (acceso noviembre 15, 2011)

Stwar John. Habilidades Adaptativas. <http://habilidades.org/habilidades-adaptativas/> (acceso marzo 17, 2012)

Unidad de Tecnología Educativa. Universidad. Consuelo Belloch Ortí. "Tecnologías de ayuda: sistemas alternativos de comunicación" <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/SAAC/SSACs%20EN%20GENERAL/Tecnologias%20de%20ayuda%20-%20SAC%20-%20Belloch%20-%20art.pdf> (acceso noviembre 23, 2011)

ANEXO1



Secuencia de lavado de manos

Anexo 2



Se le presentan a Orlando la foto de la guayaba y la fruta, para que él realizara la observación y la comparación.

Anexo 3

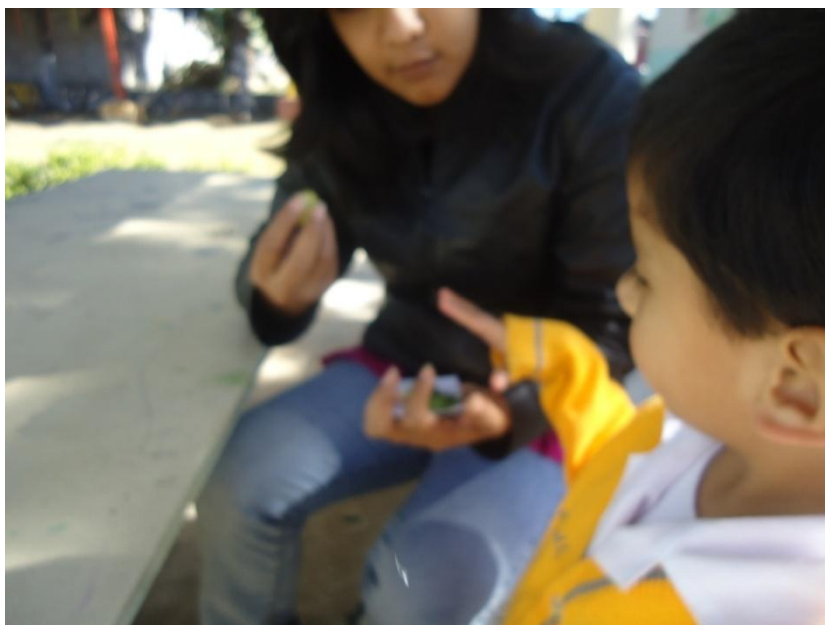


Se muestra a Orlando el teléfono celular para que se interese en realizar el intercambio tarjeta-objeto.

Anexo 4

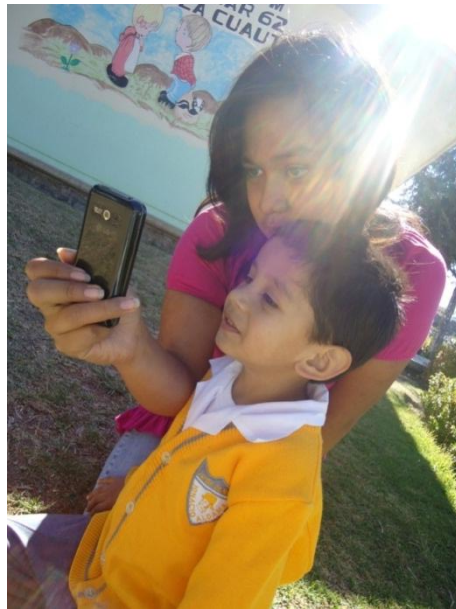


Orlando está probando la uva para que después el pidiera más.



Orlando está pidiendo la uva por medio de la tarjeta en la cual se muestra la foto de las uvas.

Anexo 5



Se le muestra a Orlando la función del celular para poder llamar su atención y después él lo pide por medio del intercambio tarjeta-objeto.



Orlando pidió que se le pusiera la cámara del celular por medio del intercambio tarjeta-objeto por lo cual se le permite ver a través de él.

Anexo 6 y 7



Este es el patito con el cual Orlando realiza la actividad.

Anexo 8



Orlando está tomando la foto para pedir el boing mientras realiza una actividad de armar rompecabezas.



Orlando tomó la imagen del boing y en esta imagen se la está dando a una de las interventoras para que le dé un trago al jugo.

Anexo 9



Imagen de las jícamas a las cuales se le saco una foto para crear la tarjeta y mismas que se utilizaron para realizar la actividad con Orlando.



Orlando está probando las jícamas para que después pueda realizar el intercambio de imagen-objeto y pedir jícama cuando él quiera.

Anexo 10

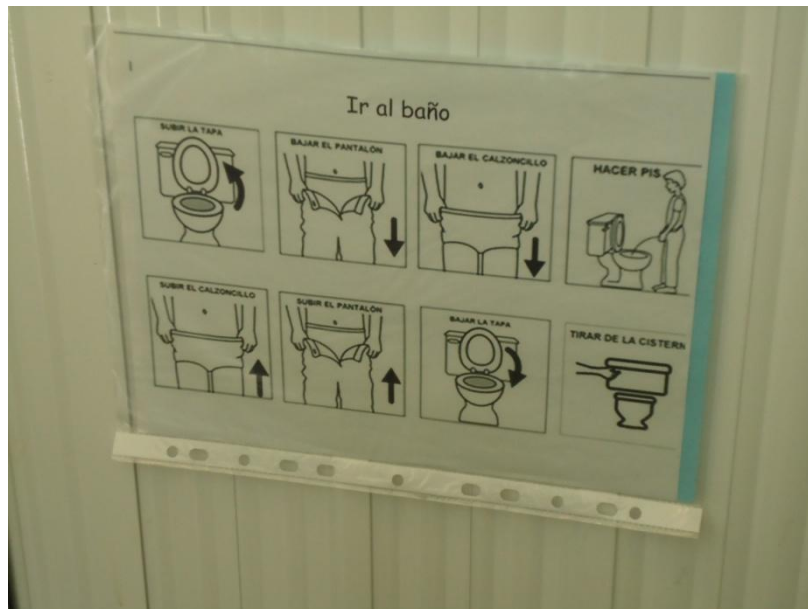


Se le mostró a Orlando algunas de las tarjetas para que el las ubique en la carpeta.



Se le mostró a Orlando las imágenes que se encontraban dentro de la carpeta mientras se le iba diciendo el nombre.

Anexo 11



Esta es la secuencia que se utilizó para poder enseñarle a Orlando a ir al baño, en la cual indica los pasos a seguir.



En esta imagen Orlando está haciendo del baño y al mismo tiempo está observando la secuencia para ir al baño.

Anexo 12



Esta foto es una de las hojas de la carpeta en la cual se muestran algunos de los objetos que se encuentran en el salón de clases mismos que se utilizaron para lograr una comunicación con Orlando.

Anexo 13



Imágenes que se obtuvieron de la casa de Orlando

Anexo 14



Se le está mostrando a Orlando las imágenes y se le enseña los pasos para lavarse las manos.



Orlando se está lavando solo las manos siguiendo la secuencia que se le colocan en el baño.

Anexo 15



Esta foto se le tomo a Orlando mientras se realizaba el diagnóstico del proyecto y se utilizo para la actividad en la cual se reconocía por medio de la foto.

Anexo 16



Él es el hermano de Orlando y esta foto se utilizó para ver si Orlando reconoce a su familia.



Ella es la mamá de Orlando y al igual que en la fotografía de arriba se utilizó para ver si Orlando reconoce a los miembros de su familia.

Anexo 17



En estas dos fotografías se muestran a dos de sus compañeros de Orlando con los que se realizó una actividad en la cual Orlando tenía que darle su fotografía a cada uno de ellos

Anexo 18



Orlando busca a sus compañeros en el salón de clases y les entrega la fotografía que él cree que le pertenece.



Orlando está entregando una de las fotografías a su compañera que cree que le corresponde.

Anexo 19 “Mi Burrito Sabanero”



Orlando preparandose para bailar el “Burrito Sabanero”



Orlando bailando “el Burrito Sabanero”

Anexo 20



Orlando en el desfile de promoción de la lectura.



En el desfile de la promoción de la lectura.