



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON MENCIÓN EN
EDUCACIÓN ESPECIAL

TRABAJO FIN DE GRADO

**“PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LAS
FUNCIONES EJECUTIVAS A TRAVÉS DEL MÉTODO TEACCH”**

CURSO ACADÉMICO 2023/2024

Presentado por Alba Talavera Fatela

Tutelado por Jairo Rodríguez Medina

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	4
2.	OBJETIVOS.....	5
3.	JUSTIFICACIÓN.....	6
4.	MARCO TEÓRICO / FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. RETRASO MADURATIVO. METODOLOGÍA TEACCH Y LAS FUNCIONES EJECUTIVAS DEL CEREBRO.	9
4.1	RETRASO MADURATIVO. RETRASO GLOBAL DEL DESARROLLO	9
4.2	MÉTODO TEACCH.....	15
4.3	FUNCIONES EJECUTIVAS	23
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CASO ALUMNO RETRASO MADURATIVO A TRAVÉS DE METODOLOGÍA TEACCH	32
5.1	INTRODUCCIÓN	32
5.2	OBJETIVOS	34
5.3	TEMPORALIZACIÓN	35
5.4	DESCRIPCIÓN DEL CASO	36
5.5	INTERVENCIÓN. SESIONES	38
5.6	EVALUACIÓN Y OBSERVACIONES	46
6.	REFLEXIÓN.....	50
7.	REFERENCIAS	56
8.	ANEXOS:.....	59

RESUMEN

El presente trabajo se basa en la elaboración de un programa de intervención educativa basado en la metodología TEACCH. Se puede llevar a cabo en un aula de pedagogía terapéutica. Este programa, está enfocado en el trabajo y la mejora de las funciones ejecutivas del cerebro en el alumnado con retraso madurativo, aunque también, puede ser útil para aquel alumnado que presente necesidades educativas específicas. El objetivo de esta intervención es, principalmente, conseguir una mejora en el control de las funciones ejecutivas en busca tanto de la independencia y autonomía del alumnado, como de la mejora del rendimiento académico a través de la metodología TEACCH.

Palabras clave: *Retraso madurativo, metodología TEACCH, funciones ejecutivas, independencia, autonomía, intervención educativa, rendimiento académico.*

ABSTRACT

The present work is based on the development of an educational intervention programme using TEACCH methodology to be carried in a class in the first cycle of primary school or in a therapeutic pedagogy classroom. This program focuses in working on and improving the executive functions of the brain in students but it can be useful for students with special educational needs. The purpose of this intervention is to improve the control of the most important executive functions to obtain independence and autonomy in students. Everything through the TEACCH methodology.

Keywords: *TEACCH methodology, executive functions, independence, autonomy, Educational intervention, Special educational needs Therapeutic pedagogy.*

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo voy a desarrollar una propuesta de intervención educativa dirigida a todo el alumnado que presenta un retraso madurativo, es decir, todo el alumnado del ciclo de educación infantil y primer ciclo de educación primaria que no ha podido realizar un diagnóstico específico debido a la edad temprana del alumno. Todo está enfocado en el trabajo y mejora de las funciones ejecutivas del cerebro, para así, poder hacer una intervención precoz en alumnado ACNEE, específicamente con retraso madurativo, para que de tal forma se le pueda evaluar y hacer un diagnóstico preciso. Con esta intervención se pretende conseguir la autonomía e independencia del alumnado además de una mejora en el rendimiento académico.

Uno de los problemas principales de las personas con Trastorno del Espectro Autista es el déficit en las funciones ejecutivas del cerebro, es decir, cuentan con dificultades cognitivas que no les permite planificar, organizar, resolver problemas, regular emociones, mantener la atención, llevar a cabo ciertas tareas etc. El control de estas funciones es esencial para llegar a obtener una autonomía propia en los distintos contextos de la vida.

Esta intervención trata de desarrollar y trabajar 5 funciones ejecutivas principales a través de la metodología TEACCH. Mi intención con esta propuesta es abordar todas aquellas dificultades cognitivas a través de esta metodología ya que busca resultados a través de la motivación, manipulación y visualización. Además, requiere atención individualizada, adaptada a las necesidades e intereses de cada niño.

La primera parte de este trabajo se basa en un marco teórico fundamentado en primer lugar por el concepto y las características del Retraso Madurativo y de las funciones ejecutivas, cuáles son, cómo afecta el déficit de estas en el RE (Retraso Madurativo) y cómo trabajarlas con la metodología TEACCH. Siguiendo por este marco teórico, se habla de la metodología TEACCH, de sus fundadores, la historia, los materiales, espacios y la relación entre esta metodología y el trabajo con las funciones ejecutivas en el alumnado con un diagnóstico de RE.

El diseño de la propuesta está formado por la parte del contexto del centro donde se explica el entorno del centro educativo en el que se va a llevar a cabo la propuesta, la descripción física del aula en el que se va a trabajar y las características del alumno con

el que se va a intervenir. La segunda parte de esta intervención consta de 5 sesiones con un alumno en concreto. En esta intervención se explica la metodología empleada y cómo se ha trabajado con los materiales y los distintos recursos para trabajar las funciones ejecutivas entre otras áreas.

Durante toda la intervención se realiza una observación directa en la que podemos recoger información del alumno para así ver su evolución. Además, se lleva a cabo una entrevista a la tutora del alumno para tener en cuenta su evaluación respecto a lo que ella ha observado a medida que ha avanzado el curso en relación con el alumno. Finalmente se expone una rúbrica en base a los objetivos propuestos a principios de curso, para así, junto con las observaciones y la intervención, determinar si ha logrado conseguir los objetivos.

2. OBJETIVOS

A continuación, se desarrollan los objetivos que pretendo alcanzar con la redacción de esta propuesta. Considerando que los objetivos son una parte fundamental de cualquier proyecto se pretenden conseguir los siguientes:

GENERALES:

Iniciar la utilización de la metodología TEACCH en alumnos de la etapa de educación infantil con un diagnóstico de retraso madurativo en un centro público.

ESPECÍFICOS:

- i. Profundizar en el conocimiento de la metodología TEACCH
- ii. Establecer una conexión entre la metodología y las funciones ejecutivas del cerebro.
- iii. Conseguir una progresión en el alumno utilizando la metodología TEACCH como base.
- iv. Crear y emplear materiales específicos de esta metodología
- v. Conocer el concepto y analizar cada una de las funciones ejecutivas.
- vi. Identificar las disfunciones de las funciones ejecutivas que se manifiestan en un alumno con RE.

- vii. Alcanzar una autonomía de trabajo dentro del aula con el resto de los compañeros.
- viii. Lograr recibir una intención comunicativa por parte del alumno.
- ix. Elaborar una propuesta de intervención para un alumno con RE con un desconocimiento importante del idioma.

3. JUSTIFICACIÓN

La finalidad de esta propuesta es aumentar el conocimiento en referencia a la metodología TEACCH y cómo implantarla en el aula en alumnos diagnosticados con un retraso madurativo centrándonos en las funciones ejecutivas del cerebro. Esta metodología debería estar más presente en el aula de PT, para llegar a conseguir la máxima independencia y autonomía en cualquier alumno de la etapa de educación infantil.

El tema escogido se sustenta en la curiosidad por conocer cómo funciona en profundidad la metodología TEACCH y observar la evolución que esta genera en una niños y niñas con un retraso madurativo, trabajando y centrándome en cada una de las funciones ejecutivas. Este interés por la metodología TEACCH y las funciones ejecutivas del cerebro comenzó durante las prácticas del cuarto curso de carrera cuando mi tutora de prácticas me informó sobre ésta metodología y cómo la implantaba con sus alumnos de educación especial, al observar cómo ella lograba que los alumnos progresaran en distintos ámbitos propuse hacer una intervención en base a la estimulación precoz en alumnos de infantil, ya que en estas prácticas son varios alumnos de 4 y 5 años con los que trabajamos. La mayoría del alumnado de educación especial de esta etapa tiene un diagnóstico de retraso madurativo, por tanto, lo más importante es observar y ofrecerle distintas opciones de juego e interacción al alumno para conocerlo y entender cuales son sus gustos, fortalezas, debilidades...

A nivel nacional, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) en su artículo 19, presenta los principios pedagógicos, basados en garantizar una inclusión educativa, una atención personalizada y tratar las necesidades de todo el alumnado. Es por eso por lo que me gustaría demostrar con esta propuesta que se pueden utilizar estrategias y materiales de esta metodología que beneficien a un gran porcentaje de alumnado.

Por todo lo expuesto es por lo que he propuesto un programa de intervención basado en el uso de la metodología TEACCH teniendo como finalidad llevar a cabo métodos y estrategias de enseñanza para mejorar las funciones ejecutivas del cerebro. También, se pretende mejorar la comunicación y autonomía del alumnado, además de querer contribuir a la inclusión en las aulas del alumnado ACNEE a los cuales les damos protagonismo en este trabajo.

Mediante este proyecto se pretende conseguir la adquisición de competencias clave propuestas para el grado de educación primaria en relación con el tema escogido.

COMPETENCIAS GENERALES

A continuación, se presentan las competencias establecidas por el R. Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, necesarias de adquirir en la formación de un maestro/a, debido al grado de exigencias que supone ponerse al frente de una gran diversidad de alumnado que se encuentran en las aulas:

1. Que los alumnos hayan demostrado poseer una serie de conocimientos para su posible aplicación práctica:

- Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas del sistema educativo.
- Aspectos fundamentales de terminología educativa.
- Objetivo, contenidos curriculares y criterios de evaluación que conforman el currículo de educación primaria.
- Procedimientos empleados en la práctica educativa.
- Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.

2. Saber aplicar los conocimientos a su trabajo, de forma que esta competencia se concreta en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- Ser capaz de planificar y llevar a cabo buenas prácticas de enseñanza aprendizaje.
- Integrar los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos.
- Analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

D7 EDUCACIÓN ESPECIAL: Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones sociales. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

-Colaborar en la evaluación rigurosa de los niveles de competencia personal del alumnado en aquellos ámbitos de su desarrollo psicosocial que puedan estar en el origen de sus necesidades especiales.

-Describir, comprender y explicar trastornos de la infancia y adolescencia, a la luz de un desarrollo saludable.

-Detectar, discriminar e identificar los problemas emocionales, comunicativos, cognitivos, conductuales y sociales más frecuentes en el ámbito escolar, teniendo en cuenta diferencias individuales.

-Fundamentar los principales sistemas de intervención de los trastornos infantiles, teniendo como referencia principal la prevención y promoción de la salud.

-Entender que el estado biológico en general y el neurobiológico en particular del alumno afecta al aprendizaje y al proceso de socialización.

-Diseñar planes de trabajo individualizados, en el marco de las programaciones didácticas establecidas para el conjunto del alumnado del centro o para un alumno en particular.

-Determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.

D8 EDUCACIÓN ESPECIAL: Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos. Esta competencia se concreta en:

-Colaborar eficazmente con los equipos de apoyo del centro y con los Departamentos y equipos de orientación.

-Detectar y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales específicas en el entorno del centro y sus instalaciones, así como en su contexto.

-Diseñar procesos de adaptación de enseñanza para situaciones particulares aplicando distintos modelos, principios y enfoques de intervención.

-Asumir la respuesta a la diversidad como proceso global de todo el centro.

4. MARCO TEÓRICO / FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. RETRASO MADURATIVO. METODOLOGÍA TEACCH Y LAS FUNCIONES EJECUTIVAS DEL CEREBRO.

4.1 RETRASO MADURATIVO. RETRASO GLOBAL DEL DESARROLLO

El retraso madurativo se refiere a un retraso en el desarrollo de habilidades motoras cognitivas, sociales o del lenguaje que se ven reflejadas en el alumno durante los primeros años de vida (cita). Esto supone un desequilibrio en comparación con lo que se considera típico para la edad del niño. Es decir, utilizamos este diagnóstico cuando un niño menor de 6 años parece quedarse atrás en cuanto al desarrollo, pero no podemos determinar con certidumbre el grado de afectación.

Para abordar un tema tan amplio como el retraso global del aprendizaje, es crucial comprender las características específicas que pueden manifestarse en estos niños ya que conocer tanto al alumno cómo estas características que le definen proporcionan una base fundamental para la identificación y el abordaje temprano de sus necesidades.

Uno de los aspectos clave del retraso madurativo en niños de edad temprana se refiere a las dificultades en el desarrollo motor. Esto incluye la incapacidad para realizar actividades motoras gruesas y finas como correr, saltar, subir o bajar las escaleras, coger una pelota, manipular objetos pequeños, etc. Además, es común observar retrasos en el desarrollo del lenguaje y la comunicación manifestándose así con un vocabulario limitado, dificultades para formar oraciones completas, responder a preguntas sencillas y comprender instrucciones simples.

En el ámbito cognitivo, estos niños pueden presentar dificultades para comprender conceptos abstractos, resolver problemas sencillos y participar en actividades de aprendizaje estructuradas. Además, presentan una clara dificultad en el desarrollo social y emocional debido a la falta de interacción con otros niños y adultos así como dificultades para regular y gestionar sus emociones, comportamientos e identificar las emociones de las personas de su entorno.

Una característica distintiva es la dependencia de ayuda externa ya que los niños que presentan un retraso madurativo pueden necesitar más apoyo y orientación de los adultos para realizar tareas cotidianas. Esto puede generar una dependencia emocional que afecte a la participación en las actividades escolares y sociales. Además, esta dependencia que se puede generar hacia ciertas personas debido en parte a una sobreprotección por parte de los adultos hacia el niño/a, puede dar lugar en muchas ocasiones a una falta de control de la ira y la frustración y una desmotivación debido a las dificultades que experimentan cuando se ven “solos” sin sus referentes cerca.

Es en el momento en el que se detecta este retraso en el desarrollo de las habilidades cuándo se procede a realizar el diagnóstico de retraso madurativo. Aunque este puede variar dependiendo de varios factores como la naturaleza y la gravedad del retraso que se presente, las políticas y prácticas de evaluación en la región específica y la disponibilidad tanto de servicios de evaluación y apoyo como de profesionales específicos para la intervención con el alumno.

El retraso madurativo se puede detectar previamente a través de distintas personas que observan al niño o niña. Principalmente los padres son las personas que más tiempo pasan con el/ella por tanto, pueden notar que su hijo/a no está alcanzando los objetivos del desarrollo esperados para su edad, por tanto, suelen buscar una evaluación por parte de personal educativo o sanitario. Un maestro puede notar que el alumno tiene dificultades para seguir el ritmo de sus compañeros en el aula. A través de la observación, se pueden detectar retrasos en el aprendizaje, el comportamiento, la comunicación o las habilidades sociales y son los mismos docentes los que recomiendan una evaluación más detallada por profesionales para determinar la posibilidad de un retraso madurativo. El mismo centro suele realizar reuniones y seguimiento con los padres para observar la evolución del niño/a y ver si es preciso derivarlo a un psicólogo clínico o del desarrollo. Estos psicólogos especializados en el desarrollo infantil pueden detallar evaluaciones

exhaustivas del desarrollo cognitivo emocional y social de un niño o niña utilizando como recursos pruebas estandarizadas y observaciones clínicas para evaluar el funcionamiento del niño en diferentes áreas y determinar si hay una discapacidad o trastorno, en este caso un retraso madurativo.

Para detectar si existe la posibilidad de un retraso madurativo y poder proceder al diagnóstico para así su intervención temprana, se realizan pruebas estandarizadas que se utilizan para evaluar el desarrollo infantil como la escala del desarrollo de Denver.

El test de Denver (Denver Developmental Screening Test, 1967), se trata del examen del Desarrollo Infantil de la Población de Denver (EDIPD) y fue creado por tres profesionales de la psicología: Williams Frankenburg, Josie B. Doods y Alma Fordal. Esta prueba, permite evaluar de un modo sencillo y eficaz el estado del desarrollo físico intelectual y psicomotor de un niño durante las primeras etapas de su crecimiento aproximadamente durante los 6 primeros años de vida es una prueba evolutiva que mide la adquisición de determinadas funciones de desarrollo con relación a la edad cronológica del niño. La prueba de Denver engloba y evalúa cuatro áreas:

Área de motricidad fina: evalúa aquellas habilidades que incluyen las capacidades de coordinación, concentración y destrezas manuales rigurosas, incluyendo la capacidad para sostener objetos pequeños, manipular juguetes, realizar actividades de construcción, de pintura y utilizar utensilios como lápices y/o tijeras.

Área de motricidad gruesa: evalúa la coordinación corporal y los movimientos como la capacidad para gatear, caminar, correr, saltar...

Área del lenguaje: evalúa el proceso de adquisición del lenguaje, así como la evolución y la capacidad de escucha y de comunicarse del niño/a (lenguaje receptivo y lenguaje expresivo).

Área personal-social: evalúa las habilidades sociales y emocionales del niño, incluyendo la interacción con el entorno y sus iguales, la respuesta a diversas situaciones sociales, la capacidad para compartir y cooperar y la capacidad para gestionar y expresar las emociones.

Otro tipo de prueba de evaluación del desarrollo es la evaluación del desarrollo infantil de Bayley (Bayley Scales of Infant and Toddler Development, 1969). Este representa una herramienta esencial en el campo de la evaluación del desarrollo infantil temprano. Fue

desarrollada por Nancy Bayley En la década de 1960 y continuamente revisada y actualizada, la prueba de evaluación Bayley-III proporciona nueva relación integral de desarrollo de niños desde el nacimiento hasta los 42 meses de edad.

La evaluación se lleva a cabo a través de la observación directa del niño mientras realiza una serie de actividades y tareas diseñadas para evaluar áreas críticas del desarrollo. La Bayley-III evalúa el desarrollo de bebés y niños pequeños en tres dominios: cognitivo, lenguaje y motor, mediante la aplicación de los ítems al niño.

Los tres dominios evaluados por esta prueba se corresponden con los siguientes: la escala Cognitiva, la escala del lenguaje, a su vez formada por dos pruebas; comunicación receptiva y comunicación expresiva. Finalmente, la escala Motora, asimismo formada por dos pruebas; motricidad fina y motricidad gruesa.

La escala cognitiva incluye los criterios que evalúan el desarrollo sensoriomotor, la exploración y la manipulación, la relación entre objetos, la formación de conceptos, la memoria y otros aspectos del procesamiento cognitivo.

La escala del lenguaje incluye criterios de comunicación receptiva y otros de comunicación expresiva, que componen las pruebas de esta escala: comunicación receptiva y comunicación expresiva.

La prueba de comunicación receptiva está formada por criterios que evalúan las conductas preverbales; el desarrollo del vocabulario, el vocabulario relacionado con el desarrollo morfológico y la comprensión de marcadores morfológicos. También incluye algunos criterios que miden la referencia social del niño y la comprensión verbal.

La escala motora está formada por dos pruebas: motricidad fina y motricidad gruesa. Los criterios de la motricidad fina miden las habilidades de los niños más pequeños relacionadas con el seguimiento visual, el alcance, la manipulación de objetos y el agarre; así como las habilidades manuales funcionales y las respuestas a informaciones tanto táctiles como manipulables. La prueba de motricidad gruesa mide principalmente el movimiento de las extremidades y el torso. Los criterios evalúan el posicionamiento estático; el movimiento dinámico, incluidas la locomoción y la coordinación; el equilibrio y la planificación motora.

Según Piaget, el conocimiento no está limitado por los pensamientos o creencias del individuo, sino que se crea a través de la interacción entre el individuo y el mundo exterior. Esta interacción

involucra las acciones del individuo hacia los objetos del mundo, lo que eventualmente conduce a la formación de categorías y esquemas. Este proceso es lento y complejo, y requiere un auténtico intercambio entre el individuo y el mundo. Sin esta interacción, ni el individuo ni el mundo pueden comprenderse plenamente (García et al., 2023, p. 50).

La perspectiva de Vygotsky, ve el desarrollo cultural como un proceso de adquisición de conocimientos, actividades y recursos de la sociedad que permiten a un individuo vivir en ella. Este proceso implica un aprendizaje social, que va más allá de la simple observación e imitación de conductas, en cambio, implica actividades interactivas con objetos y otros individuos que permiten la reconstrucción personal de facultades históricas y modos de comportamiento. (García et al., 2023, p. 55).

Los docentes desempeñan una función imperativa en la facilitación del aprendizaje significativo, al crear un ambiente de aula de apoyo y atractivo, brindando oportunidades para que los estudiantes colaboren y discutan sus ideas, y ofreciendo retroalimentación y orientación a lo largo del proceso de aprendizaje. En última instancia, el aprendizaje significativo permite a los estudiantes convertirse en aprendices activos de por vida que pueden aplicar sus conocimientos y habilidades en una variedad de contextos. La creación de significados es un componente esencial del aprendizaje significativo, cuando los estudiantes pueden conectar nueva información con su conocimiento existente, pueden crear una comprensión más profunda del tema en cuestión (García et al., 2023, p. 58).

Se pueden utilizar varias estrategias de estimulación temprana para fomentar el desarrollo psicomotor de los niños entre estas podemos destacar juegos motores, técnicas de grafomotricidad, técnicas pedagógicas, musicoterapia y otros estímulos que benefician el desarrollo. López (2018) manifiesta lo siguiente: “La estimulación temprana también se enfoca en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños a través de actividades y juegos, los niños aprenden a interactuar con otros, a desarrollar habilidades de comunicación y a establecer vínculos afectivos”.

Es importante destacar que la estimulación temprana debe ser adecuada y adaptada a las necesidades individuales de cada niño. Los padres, cuidadores y profesionales de la salud desempeñan un papel fundamental en la implementación de programas de estimulación temprana y en la observación y seguimiento del desarrollo psicomotor de los niños.

La estimulación temprana tiene una serie de beneficios para el desarrollo de los niños (Moreno, 2022). Algunos de los beneficios incluyen:

1. Favorece el desarrollo cognitivo: La estimulación temprana ayuda a potenciar las habilidades cognitivas de los niños, como la atención, la memoria, el razonamiento y el pensamiento lógico.

2. Estimula el desarrollo físico: A través de actividades y ejercicios adecuados, la estimulación temprana promueve el desarrollo físico de los niños, fortaleciendo su sistema muscular y mejorando su coordinación motora.

3. Fomenta el desarrollo emocional: La estimulación temprana también tiene un impacto positivo en el desarrollo emocional de los niños. Les ayuda a desarrollar habilidades sociales, a reconocer y expresar sus emociones de manera adecuada, y a construir una autoestima saludable. Permite madurar la propiocepción, auto concepto y la capacidad de nuevas experiencias, habilidades y sensibilización hacia las debilidades aceptándolas de manera positiva desde la mirada de las inteligencias múltiples.

4. Mejora el desarrollo del lenguaje: La estimulación temprana contribuye al desarrollo del lenguaje en los niños estimulando su capacidad para comunicarse, comprender y expresarse verbalmente.

5. Potencia la creatividad y la imaginación, a través de actividades lúdicas y creativas, la estimulación temprana fomenta la imaginación y la creatividad de los niños, permitiéndoles explorar y experimentar de manera libre y creativa.

6. Promueve el desarrollo social: La estimulación temprana brinda oportunidades para que los niños interactúen con otros niños y adultos, lo que les ayuda a desarrollar habilidades sociales, como el compartir, la cooperación y la empatía.

7. Previene posibles dificultades en el desarrollo: La estimulación temprana puede ayudar a identificar y abordar posibles dificultades en el desarrollo de los niños de manera temprana, lo que puede facilitar su intervención y tratamiento. En resumen, la estimulación temprana tiene múltiples beneficios para el desarrollo integral de los niños tanto a nivel cognitivo, físico, emocional y social. Es importante destacar que la estimulación temprana debe ser adecuada a la edad y etapa de desarrollo de cada niño, y debe ser realizada de manera lúdica y respetuosa, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades individuales.

4.2 MÉTODO TEACCH

El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), que en castellano significa: Tratamiento y Educación de Niños con autismo y con problemas de la comunicación, es un programa al servicio de las personas con autismo y de sus familias y está orientado a abordar las diferencias neurológicas de las personas con TEA. Es un método que, como afirman Mesibov y Howley (2010), tiene una política de “rechazo cero” así pues se caracteriza por ofrecer servicios clínicos a todas las personas con TEA comprendiendo un gran abanico de edades y de contextos para su intervención. Así, proporciona servicios que permiten trabajar con personas de cualquier edad, de cualquier nivel de desarrollo, en cualquier contexto y a lo largo de las diferentes etapas de la vida.

García (2008) define el programa TEACCH como:

Un programa completo, de base comunitaria, que incluye servicios directos, consultas, investigación y entrenamiento profesional. Tiene como finalidad proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predecibles y contextos directivos de aprendizaje; pero además pretende la generalización de estos aprendizajes a otros contextos de la vida, ayudando a preparar a las personas con autismo para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela y en la comunidad. Se basa en la organización del espacio, cambio de actividades mediante agendas, sistemas de estudio y trabajo para facilitar el proceso de aprendizaje y la organización del material para estimular la independencia del alumno. (p.82-90)

Pasamos a explicar la metodología TEACCH, su historia y cómo abordarla en el aula. Es una metodología extendida en los contextos educativos específicos del alumnado con TEA por su demostrada eficacia. Mi intención es poder implantar esta metodología a todo aquel alumnado que presente unas dificultades de aprendizaje en la primera etapa de escolarización.

La división TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children), es un programa surgido en Carolina del norte a disposición de las personas que padecen de autismo y de sus familias. El programa fue fundado por el gobierno federal en 1966. Así pues, tras los resultados obtenidos en las investigaciones y con la colaboración de los padres de las personas con TEA, surgieron los primeros centros TEACCH en Carolina del Norte. Tras la cantidad de resultados positivos encontrados a través de la intervención a través de este método (materiales motivadores, aumento de la

autonomía del niño, apoyo a las familias, etc., en 1972 el estado de Carolina del Norte decidió implantarlo en todo el estado. (Mesibov y Howley, 2010). En ese momento, el autismo se veía como un trastorno emocional cuyo origen principal eran los padres.

Eric Schopler, cofundador y primer director de la división TEACCH, fue de los primeros en definir el autismo como trastorno del desarrollo y demostró que los padres no eran la causa, sino, que podían comportarse como buenos profesores para sus hijos. Este fue el objetivo de la inicial subvención federal concedida a Schopler como precursor de la división TEACCH en 1966. El proyecto fue todo un éxito y tuvo un impacto positivo muy inmediato en las personas con TEA y familias que participaron.

Hoy en día, este método está implantado en 45 estados americanos y numerosos países de todo el mundo desarrollan programas de intervención centrados en el mismo. De este modo, se puede apreciar claramente que es una metodología cada vez más influente y utilizada debido a la efectividad de su utilización y a los efectos positivos encontrados tanto en las personas con TEA como en sus respectivas familias. Aunque originalmente esta metodología fue diseñada para personas con Trastorno del Espectro Autista, ofrece estrategias y principios que pueden ser altamente beneficiosos para abordar las necesidades de niños con un retraso global del aprendizaje. Este método puede servir de guía y adquirir contenidos y conocimientos de forma dinámica y eficaz.

Objetivos de la metodología:

Los objetivos de la intervención son individualizados, es decir, no viene dados de antemano, son fruto de la observación de la persona en diferentes ambientes.

El objetivo principal es adaptar los objetivos del tratamiento TEACCH para poder intervenir con alumnos menores de 6 años con un retraso global del desarrollo.

De manera más específica, los objetivos del tratamiento TEACCH incluyen:

- Desarrollar formas específicas en las cuales el alumnado pueda comprender a otras personas y vivir más armoniosamente en casa.
- Incrementar la motivación y la habilidad de explorar y aprender. - Mejorar el desarrollo disarmónico de las habilidades intelectuales.

- Superar las dificultades en las áreas de motricidad fina y gruesa a través de ejercicios físicos y actividades que promuevan la integración.
- Reducir el estrés de vivir con una persona con TEA en casa a otros miembros de la familia.
- Superar diferentes problemas de adaptación escolar del alumno. El objetivo principal de TEACCH, como ya comentábamos, es ayudarles a crecer hasta un máximo de autonomía en la edad adulta. Esto incluye ayudar a entender el mundo que les rodea, la adquisición de habilidades de comunicación que les permitan relacionarse con otras personas y darles tanto como sea posible la competencia necesaria para ser capaz de tomar decisiones relativas a su propia vida (Schopler,1982).

Las investigaciones y prioridades educacionales de TEACCH se centran en siete principios (Schopler, 2001):

- Principio 1. Adaptación óptima. Se refiere a enseñar nuevas habilidades y acomodar el ambiente a las características del individuo.
- Principio 2. Colaboración entre padres y profesionales.
- Principio 3. Intervención eficaz. Aceptando y reconociendo de habilidades
- Principio 4. Énfasis en la teoría cognitiva y conductual.
- Principio 5. Asesoramiento y diagnóstico temprano.
- Principio 6. Enseñanza estructurada. Utilizar medios visuales como en el caso del espacio físico, el horario, sistemas de trabajo y organización de tareas.
- Principio 7. Entrenamiento multidisciplinar. Dentro del modelo generalista, en el que se incluye las características del autismo, diagnóstico y evaluación formal e informal, enseñanza estructurada, colaboración entre padres y profesionales, comunicación, habilidades sociales y de ocio, trabajo independiente y control conductual

Pautas generales de intervención en alumnos utilizando método TEACCH:

Se debe dar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de cada persona para que incida de forma satisfactoria en sus procesos de aprendizaje. Para ello se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Procurar ambientes estructurados, predecibles y fijos, evitando así, contextos poco definidos y caóticos con sobrecarga de estímulos. De esta manera se podrá facilitar las posibilidades para la anticipación.
2. Conviene usar el aprendizaje sin error. Esto significa no atender a los errores, adaptar los objetivos al nivel del alumno, asegurar la adquisición previa de los objetivos de conducta que se pretenden enseñar, evitar factores de distracción, usar códigos sencillos y mantener motivado al niño.
3. Otra técnica metodológica fundamental es el encadenamiento hacia atrás, es decir, descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje. El objetivo de conducta debe ser muy delimitado. Proporcionar ayuda para la realización de la conducta e ir desvaneciendo poco a poco estas ayudas desde el final hacia adelante.
4. Utilizar como recurso en la enseñanza incidental es decir cuando los episodios de enseñanza son iniciados por el alumno en lugar y en contenido. Esto nos puede servir para avanzar en cuanto a la enseñanza del alumno utilizando recursos motivadores propios de la persona.
5. Es importante responder a conductas comunicativas verbales o gestuales, aunque no tenga ninguna intención comunicativa se deben convertir en funcionales. Para ello se pueden utilizar elementos de apoyo visual y manipulativo.
6. Relacionado con el punto anterior, para promover la aparición de la función comunicativa de petición es fundamental manipular algunas situaciones que favorecen con mayor probabilidad estos objetivos comunicativos, tales como: colocar los objetos que más le gustan fuera de su alcance y esperar a que realice algún tipo de petición de dicho objeto. Aprovechar cuando juega con objetos favoritos para introducir el juego simbólico. Utilizar estrategias para introducir respuestas de sí/no en relación a un objeto de interés.
7. Hacer uso de todo tipo de apoyos visuales: imágenes, vídeos, pictogramas, carpeta de comunicación, panel o tarjetas de comunicación, etc
8. Evitar hacer preguntas indefinidas, sarcasmo, bromas, dobles significados etc.

Este modelo de intervención conlleva la reorganización del espacio físico de forma estructurada para facilitar al alumno la anticipación y predicción de las actividades a realizar, recordar las pasadas y tomar conciencia de las presentes, así como reducir sus niveles de ansiedad ante dichas tareas (Pérez y Soto, 2011).

Entre los objetivos del mismo, enunciados por Pérez y Soto (2011), destacarían los siguientes: acrecentar el grado de autonomía, autorregulación y autodirección personal; favorecer la flexibilidad de la acción, su funcionalidad y eficacia; reforzar las competencias comunicativas; asimilar conceptos temporales y espaciales esenciales; reducir los niveles de ansiedad y aumentar la participación en la vida grupal.

De esta manera, para organizar el espacio del aula, se establecerían diferentes rincones de trabajo claramente delimitados por claves visuales (pictogramas, símbolos o carteles, líneas de colores o cintas de velcro) y, para ordenar el tiempo, cobrarían especial relevancia las agendas individuales y de aula, también constituidas por claves visuales que ayudarían a los niños a predecir los acontecimientos que tendrán lugar a lo largo de la jornada escolar, como añaden Pérez y Soto (2011).

Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos:

Tal como indicó Tamarit (1989), los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación se constituyen como instrumentos de intervención dirigidos a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, teniendo como principal objetivo la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto de códigos no vocales necesitados o no de soporte físico, los cuales permitirán el desarrollo de funciones de representación y servirán para llevar a cabo actos comunicativos. Partiendo de esta definición, cabe destacar que los aumentativos serían aquellos que acompañan al lenguaje oral y, los alternativos, los que emplean códigos diferentes al mismo.

Entre dichos Sistemas Aumentativos o Alternativos de Comunicación, los más empleados con el alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista serían los primeros, los sistemas aumentativos ya sea con o sin ayuda, es decir, transmitidos mediante el propio cuerpo, como el alfabeto signado o dactilografía, o mediante un soporte externo al cuerpo, como pueden ser los signos tangibles, gráficos o pictográficos (López, 2015).

Uno de estos Sistemas de Comunicación Aumentativa con ayuda sería el sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), muy empleado en Aulas Abiertas en centros ordinarios y Centros de Educación Especial donde están escolarizados los

alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Como recoge López (2015), dicho sistema permite comunicarse, mediante el empleo de imágenes reales o pictogramas, al alumnado con escasa capacidad verbal.

De esta manera, el niño realizará peticiones o expresará sus deseos utilizando las tarjetas visuales que lo expresen, las cuales habrán sido trabajadas con anterioridad para que este sea capaz de comprender el significado de las mismas y llegar a elaborar frases encadenando dichas imágenes, así como se empleará en todo momento el refuerzo verbal por parte del terapeuta (López, 2015) para que el sujeto pueda ir afianzando su comprensión oral y, progresivamente, su expresión oral en base al apoyo visual.

Cuando el niño quiera pedir o expresar algo, sólo tendrá que mostrar la tarjeta o PEC que lo exprese. Esta forma de comunicación conlleva una evolución, de modo que los primeros pasos serán asociar la imagen con el deseo para posteriormente ir ampliando el repertorio de tarjetas y llegar a ser capaz de formar oraciones con ellas. Aunque se basa en herramientas visuales, el refuerzo verbal es un componente muy importante, por lo que se anima a los terapeutas a usar también la comunicación verbal (López, 2015).

Componentes del método TEACCH:

1. Enseñanza estructurada

Según Mesibov y Howley (2010), la enseñanza estructurada evolucionó como una forma de relacionar las prácticas educativas con las diferentes maneras en que las personas con TEA piensan, comprenden y aprenden. Este tipo de enseñanza está programada para abordar las principales diferencias neurológicas que se dan en el autismo.

Las dificultades de la comprensión del lenguaje es una de las características de los TEA que la enseñanza estructurada aborda. Estas dificultades se traducen en limitaciones a la hora de comprender ciertas demandas, aunque puedan considerarse sencillas (Pérez, 2017).

La comunicación expresiva también puede resultar difícil, ya que las personas con TEA, el lenguaje suele ir por detrás de otras habilidades, por lo que sus respuestas pueden estar limitadas (Pérez, 2017)

En el caso de la memoria de trabajo, es decir, la capacidad de procesar varios tipos de información al mismo tiempo, a menudo suele presentar alteraciones. La organización es

otro de sus problemas, tanto en la organización de materiales, como organizar actividades en el espacio y el tiempo. El objeto que resulta familiar parece que se procesa mejor que el nuevo, y parece existir preferencia hacia actividades y rutinas familiares y habituales.

Otras dificultades que encuentran las personas con TEA son el hecho de tratar con los demás y en adaptarse a la estimulación sensorial del entorno (Pérez, 2017).

La enseñanza estructurada es un sistema para organizar el aula y hacer que los estilos de enseñanza estén orientados al autismo. Las expectativas son concretas y claras. Se trata de un sistema de programas educativos estructurados que tiene en cuenta las habilidades, las dificultades y los intereses de las personas con TEA, poniendo el mayor énfasis en la satisfacción de las necesidades individuales.

Según Pérez (2017), existen cuatro componentes de la Enseñanza Estructurada que deben estar presentes en cualquier programa educativo: estructuración física, horarios, sistemas de trabajo y estructura e información visual

1.1 Estructuración física

La estructuración física y la organización espacial hacen que el aula sea interesante, clara y accesible para los alumnos con TEA o con un Retraso Global del Desarrollo. La disposición física del aula se llevará a cabo en función de los estilos de aprendizaje y de las necesidades individuales de los alumnos. La cuestión de dónde colocar el mobiliario en el aula puede afectar a la capacidad de cada alumno de cómo adaptarse al entorno, comprender a lo que se espera de él y actuar con autonomía.

Una estructuración del aula clara puede reducir las distracciones, la ansiedad y fomentar el trabajo coherente y efectivo. Las zonas llamadas “de trabajo” deben estar preparadas para que no haya distracciones y proporcionar oportunidades de trabajo individual o en grupo, en función de la actividad propuesta.

Las edades de los alumnos tienen mucho que ver en esta organización del espacio, ya que para edades inferiores habrá zonas para el juego, zonas sensoriales y de desarrollo de habilidades de autocontrol, mientras que para edades más mayores necesitan lugares donde se lleven a cabo sus intereses de ocio, áreas preparatorias para la vida laboral o para habilidades domésticas, entre otras.

1.2 Horarios:

El programa TEACCH incorpora horarios individualizados como forma de satisfacer las necesidades que padecen las personas con TEA, como son la predictibilidad y claridad.

Además de satisfacer sus necesidades, estos horarios ofrecen la oportunidad de independencia del alumno por el centro, sin necesidad de que un adulto les dirija. La comprobación de sus horarios con regularidad puede facilitar las transiciones, que puede resultarles difícil.

Los horarios proporcionan una rutina cómoda, predecible y coherente para los alumnos, cuando están pasando de una actividad a la siguiente. Para los alumnos que no comprendan la palabra, el horario puede constar de imágenes o dibujos que representen las actividades o puede entenderlo mejor usando diferentes objetos.

1.3 Sistemas de trabajo:

Otra de las formas de organizar a los alumnos en el aula es el sistema de trabajo, que los ayuda a organizar cada actividad específica en la que están involucrados. Estos sistemas se llevan a cabo para que los alumnos puedan trabajar sin supervisión de los adultos.

Los sistemas de trabajo individuales comunican cuatro tipos de información a los alumnos:

- Qué trabajo es el que tienen que hacer.
- Cuánto trabajo haría falta en ese momento concreto.
- Cómo saben que están avanzando, y cuando han terminado.
- Qué sucederá una vez acabado el trabajo.

Como ocurre con los horarios, los sistemas de trabajo pueden estar estructurados mediante el uso de imágenes para facilitar su comprensión. El maestro debe enseñar al alumno su utilización hasta lograr que sea independiente.

El sistema consiste ya sea en dar la vuelta a la imagen una vez finalizada la tarea o meter el pictograma en un sobre que simbolice el final de la tarea. De esta manera, el alumno tiene un control de las tareas realizadas y las que le faltan por ejecutar hasta la finalización de todo el trabajo propuesto por el docente.

Los sistemas de trabajo hacen que el concepto de “terminado” sea algo concreto y lleno de significado para cada alumno por separado. Comprender esto hace que el pasar de una actividad a otra sea algo habitual, aspecto muy difícil de identificar en los alumnos con autismo (Pérez, 2017).

1.4 Estructura e información visuales:

La enseñanza estructurada también es importante a la hora de crear las tareas académicas, de forma que deben estar organizadas y estructuradas visualmente, para presentarse clara y reducir la ansiedad en estos alumnos.

Según Pérez (2017), hay tres componentes de las actividades que resultan vitales para obtener estos resultados positivos:

- Claridad visual: clarificar los componentes importantes de una actividad y las expectativas esenciales, mejora la capacidad para completar de manera satisfactoria esas tareas, con la mínima ansiedad.
- Organización visual: este aspecto hace referencia a la distribución y estabilidad de los materiales que los alumnos utilizan para completar con éxito sus tareas. Para ello es necesario el trabajo de profesores y profesionales para preparar sus materiales de una forma atractiva, ordenada y poco estimulante. De igual manera ocurre con los espacios amplios, por lo que es útil dividirlos en otros más pequeños.
- Instrucciones visuales: estas instrucciones proporcionan a los alumnos con necesidades específicas una información visual que explica, a su nivel de comprensión, exactamente lo que hace falta para realizar una tarea concreta.

4.3 FUNCIONES EJECUTIVAS

-Como trabajar las funciones ejecutivas con el método TEACCH

. Este método no se enfoca exclusivamente en el desarrollo de las funciones ejecutivas, pero utiliza estrategias y principios que pueden contribuir al fortalecimiento de estas habilidades en los niños, incluidos los de educación infantil con diagnóstico de retraso madurativo.

Por ejemplo, el método TEACCH utiliza estructuras visuales, como horarios y sistemas de organización visual, para ayudar a los niños a comprender y anticipar las actividades

diarias. Esta estructuración puede contribuir al desarrollo de la planificación y la organización, dos aspectos importantes de las funciones ejecutivas. Además, el método TEACCH fomenta la autonomía y la independencia en los niños al proporcionarles herramientas y rutinas claras, lo que puede ayudarles a desarrollar la autorregulación y la autorreflexión, junto con la gestión de emociones y la capacidad de expresar necesidades

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas que permiten a una persona planificar tomar decisiones resolver problemas controlar impulsos y llevar a cabo comportamientos dirigidos. Estas funciones son esenciales para la autorregulación la independencia y el manejo de tareas complejas. A continuación, se explican las funciones ejecutivas principales notables en un alumno de educación infantil y primaria las cuales se trabajan en esta propuesta:

1. Memoria de trabajo.

La memoria de trabajo es un sistema cognitivo de capacidad limitada que permite a los seres humanos mantener temporalmente y manipular información necesaria para realizar tareas cognitivas complejas como la comprensión del lenguaje, el aprendizaje, el razonamiento, la toma de decisiones etc. Además de existir la memoria a largo y corto plazo, también existe la memoria de trabajo la cual tiene una capacidad y duración limitadas operando en un rango de segundos a minutos (Baddeley, 2000).

Según López (2011):

En el modelo de Atkinson y Shiffring se postulaba específicamente una secuencia de “almacenes de memoria”, organizados de acuerdo con la duración de la información, y que la retenían en intervalos progresivamente más largos. Estos almacenes incluían las “memorias sensoriales” ultracortas, asociadas con los procesos de percepción, para luego pasar a un almacén de “corto plazo”, de capacidad limitada. La información que resultaba apropiadamente codificada y fortalecida mediante la repetición y la actualización, era transferida desde el almacén de corto plazo o “memoria primaria”, al “almacén de largo plazo” o “memoria secundaria”, en donde la información se mantenía de manera relativamente permanente. Este modelo de procesamiento donde hay una relación de secuencialidad temporal entre las memorias, presume que una alteración del almacén de memoria de corto plazo necesariamente comportaría una alteración en el almacén de largo plazo. Contrariamente, en la clínica se presentan casos en los cuales pacientes con una memoria a corto plazo muy deficiente presentan una memoria a largo plazo aparentemente normal sin poder dar cuenta de los efectos de diversas tareas concurrentes en el aprendizaje, la comprensión o el razonamiento.

La memoria de trabajo cuenta con distintos componentes que hacen que esta sea eficiente, funcione y se desarrolle correctamente

Bucle Fonológico

El bucle fonológico es responsable de mantener y manipular información basada en el sonido y el habla. Consta de dos subcomponentes: el almacén fonológico, que retiene la información auditiva durante unos pocos segundos, y el proceso de repaso articulatorio, que permite la repetición subvocal (interna) para mantener la información en el almacén fonológico (Baddeley, 1986).

Agenda Visuoespacial

La agenda visoespacial maneja y mantiene información visual y espacial. Este componente permite la manipulación de imágenes y la planificación de movimientos en el espacio, siendo crucial para tareas como la navegación, la orientación y la manipulación de objetos mentales (Logie, 1995).

Buffer Episódico

Añadido al modelo por Baddeley en el año 2000, el buffer episódico integra información de diferentes modalidades (visual, espacial y verbal) en una representación unitaria o episodio. Este componente facilita la interacción entre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo (Baddeley, 2000).

2. Anticipación.

La anticipación es un proceso cognitivo fundamental que permite a los individuos prever eventos futuros y preparar respuestas adecuadas antes de que ocurran. Puede definirse como la capacidad de prever o esperar un evento futuro basándose en la información presente y experiencias previas.

La anticipación es vital en múltiples aspectos de la vida diaria y en diversas disciplinas, incluyendo:

Toma de Decisiones

Rendimiento Deportivo

En el ámbito deportivo, la anticipación es crucial para el rendimiento óptimo. Los atletas utilizan la anticipación para prever los movimientos de sus oponentes y reaccionar de manera eficiente y efectiva (Williams et al., 2002).

Educación y Aprendizaje

En el contexto educativo, la anticipación ayuda a las personas a planificar su estudio y prepararse para exámenes y evaluaciones. Los docentes también utilizan la anticipación para diseñar planes de enseñanza que prevean las necesidades y dificultades de los estudiantes.

Adaptación y Supervivencia

La anticipación es esencial para la adaptación y la supervivencia. La capacidad de prever peligros y oportunidades futuras permite a los individuos y a las especies adaptarse a entornos cambiantes y aumentar sus probabilidades de supervivencia e independencia.

3. Organización

La organización puede definirse como la capacidad de estructurar, secuenciar y priorizar actividades, información y recursos de manera efectiva para alcanzar metas específicas. Esta habilidad implica la integración de diversos procesos cognitivos, tales como la planificación, el establecimiento de metas, la gestión del tiempo y la toma de decisiones (Lezak et al., 2004).

La organización es vital en múltiples aspectos de la vida diaria y en diversas disciplinas, incluyendo:

Educación

En el ámbito educativo, la organización es fundamental para el éxito académico. Las personas que poseen habilidades organizativas sólidas pueden gestionar mejor su tiempo de estudio, cumplir con plazos y preparar adecuadamente para exámenes y tareas.

Trabajo

En el entorno laboral, la capacidad de organizar tareas y proyectos es crucial para la eficiencia y la productividad.

Vida Diaria

La organización también es esencial en la vida diaria, permitiendo a las personas manejar sus responsabilidades personales, coordinar actividades y mantener un equilibrio entre diferentes áreas de sus vidas proporcionando así independencia.

Trastornos como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y trastornos del espectro autista pueden afectar negativamente la capacidad de organización. Estos trastornos pueden interferir con la atención sostenida, la planificación y la ejecución de tareas.

4. Planificación

La planificación se define como el proceso cognitivo mediante el cual se desarrollan estrategias para alcanzar metas a corto y largo plazo.

Este proceso implica la identificación de objetivos, la generación de pasos o acciones necesarias para lograrlos, la secuenciación de estas acciones y la anticipación de posibles obstáculos (Lezak et al., 2004).

La planificación como función ejecutiva involucra varios mecanismos cognitivos, entre los cuales destacan:

Identificación de Objetivos

El primer paso en el proceso de planificación es la identificación de objetivos claros y alcanzables. Esto implica determinar qué se quiere lograr y por qué es importante. La claridad en los objetivos facilita la orientación y la motivación hacia la acción (Locke & Latham, 2002).

Generar Estrategias

Una vez identificados los objetivos, es necesario generar estrategias y pasos específicos para alcanzarlos. Esto puede implicar la búsqueda de información relevante, la consideración de diferentes enfoques y la selección de la mejor ruta para avanzar y poder alcanzar los objetivos propuestos.

Secuenciación de Acciones

La planificación efectiva requiere la organización de las acciones en una secuencia lógica y temporal. Esto incluye la asignación de prioridades a diferentes tareas y la determinación del orden en que deben ser realizadas para asegurar la eficiencia y el éxito.

5. Comportamientos dirigidos.

Los comportamientos dirigidos ocupan un lugar fundamental, ya que permiten a los niños establecer y alcanzar objetivos específicos mediante la regulación y el control de sus acciones. Este trabajo tiene como objetivo explorar en profundidad el concepto de comportamientos dirigidos a los niños.

Estos son aquellas acciones que los niños llevan a cabo con un propósito específico en mente, orientadas hacia la consecución de una meta. Los comportamientos dirigidos requieren la integración de varias funciones ejecutivas, tales como la planificación, la inhibición de impulsos, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación.

La ejecución de comportamientos dirigidos implica varios mecanismos cognitivos y emocionales:

Planificación

La planificación es esencial para los comportamientos dirigidos, permitiendo a los niños establecer metas y delinear los pasos necesarios para alcanzarlas. Este proceso incluye la anticipación de posibles obstáculos y la preparación de estrategias para superarlos (Garon, Bryson, & Smith, 2008).

Inhibición de Impulsos

La capacidad de inhibir impulsos inmediatos es crucial para la ejecución de comportamientos dirigidos. Esto permite a los niños controlar reacciones automáticas y centrarse en acciones que contribuyan a sus objetivos a largo y corto plazo.

Flexibilidad Cognitiva

La flexibilidad cognitiva permite a los niños adaptarse a cambios en el entorno y modificar sus estrategias cuando enfrentan nuevos desafíos o información. Esta habilidad es vital para mantener la dirección hacia una meta cuando las circunstancias cambian (Miyake et al., 2000).

Autorregulación

La autorregulación implica la capacidad de ajustar el propio comportamiento en función de las metas establecidas. Esto incluye la gestión de emociones, la perseverancia ante

dificultades y la capacidad de adaptarse a distintas situaciones que suceden en el día a día.

Dificultades en las Funciones Ejecutivas en Niños con Retraso Global del Desarrollo

Como se ha explicado en el punto anterior, las funciones ejecutivas, que son cruciales para la planificación, regulación y ejecución de conductas dirigidas a objetivos, suelen verse afectadas de manera considerable. A continuación, se detallan las principales dificultades que se pueden presentar en funciones ejecutivas, estas pueden identificarse en niños con RGD (Retraso Global del Desarrollo).

Los niños con RGD a menudo presentan dificultades para inhibir respuestas automáticas o prepotentes. Esto se manifiesta en comportamientos impulsivos, falta de autocontrol y problemas para seguir instrucciones que requieren esperar o detenerse antes de actuar.

Las deficiencias en la memoria de trabajo pueden observarse a través de la dificultad para recordar instrucciones complejas, seguir conversaciones y realizar tareas que requieren la manipulación simultánea de varios elementos de información.

Una de las dificultades más comunes es la retención limitada de información. Los niños con RGD a menudo tienen problemas para mantener en la memoria la información que acaban de recibir. Esto puede manifestarse en la incapacidad para recordar instrucciones verbales complejas, seguir una serie de pasos en una tarea o retener detalles de una historia o lección. La cantidad de información que pueden manejar simultáneamente es menor en comparación con sus iguales.

La lentitud para procesar y responder a la información nueva puede resultar en la pérdida de datos antes de que puedan ser utilizados o almacenados en la memoria a largo plazo. Esta lentitud puede llevar a un rendimiento académico más bajo y a dificultades en actividades que requieren una respuesta rápida y eficiente.

Las habilidades de planificación y organización implican la capacidad para establecer objetivos, diseñar planes y secuencias de acción, y organizar tareas de manera eficiente. Los niños con RGD pueden tener problemas significativos en este ámbito por una pobre capacidad para establecer metas realistas, desorganización en sus actividades diarias y dificultades para completar tareas en un orden coherente.

Las dificultades en estas funciones pueden tener un impacto significativo en su capacidad para aprender, socializar y realizar actividades cotidianas. Identificar y comprender estos

problemas es crucial para diseñar intervenciones efectivas que apoyen su desarrollo integral y mejoren su calidad de vida. La intervención temprana y personalizada, que aborde específicamente estas áreas deficitarias, puede marcar una diferencia significativa en el progreso del alumno.

Factores que Influyen en el Desarrollo de las Funciones Ejecutivas

Factores Genéticos y Biológicos

Los factores genéticos juegan un papel crucial en el desarrollo de las funciones ejecutivas. Alteraciones genéticas y condiciones médicas que afectan el cerebro, como trastornos neurológicos o síndromes genéticos específicos (por ejemplo, síndrome de Down, síndrome de X frágil), pueden impactar significativamente las capacidades ejecutivas. Además, el desarrollo cerebral prenatal y perinatal, incluyendo la exposición a toxinas, infecciones, y complicaciones durante el embarazo o el parto, puede afectar negativamente el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Entorno Familiar

El entorno familiar juega un papel fundamental en el desarrollo de las funciones ejecutivas. Un entorno familiar positivo, que incluye la provisión de una estructura adecuada, rutinas consistentes, y apoyo emocional, puede fomentar habilidades de autorregulación y planificación en los niños con RGD. Por otro lado, el estrés familiar, la falta de recursos y la inestabilidad pueden dificultar el desarrollo de estas funciones.

Estimulación Cognitiva

Programas educativos adaptados, estrategias de enseñanza individualizadas y un entorno escolar inclusivo que promueva la participación y el aprendizaje significativo pueden mejorar significativamente las capacidades ejecutivas. La exposición a actividades que requieren resolución de problemas, toma de decisiones y planificación puede ser particularmente beneficiosa.

Interacciones Sociales

Las interacciones sociales proporcionan un contexto vital para el desarrollo de las funciones ejecutivas. A través de la interacción con sus pares y adultos, los niños con RGD pueden practicar y mejorar habilidades como la inhibición, la flexibilidad cognitiva

y la autorregulación emocional. Las experiencias sociales positivas, incluidas las actividades grupales y los juegos cooperativos, pueden fomentar estas capacidades.

Abordaje de los Déficits en las Funciones Ejecutivas mediante la Metodología TEACCH

1. Estructuración Física y Visual

La estructuración física y visual del entorno es un componente primordial de la metodología TEACCH tal y como se muestra en el aula del CEIP Miguel de Cervantes dentro del aula PT (*anexo 2*).

Se utilizan señales visuales, como horarios visuales, rincones de trabajo, organizadores gráficos y marcadores espaciales, para ayudar a los niños con RGD a comprender y predecir lo que se espera de ellos. Estas herramientas pueden mejorar la memoria de trabajo y la planificación al proporcionar una guía clara y consistente para la realización de tareas y la transición entre actividades.

2. Sistemas de Trabajo Independiente

Los sistemas de trabajo independiente son diseñados para enseñar a los niños a trabajar de manera autónoma. Estos sistemas dividen las tareas en pasos manejables y utilizan señales visuales para indicar el orden de las actividades, como son los paneles y las estanterías de trabajo independiente. Al promover la independencia y la autorregulación, estos sistemas pueden ayudar a los niños con RGD a desarrollar habilidades de organización y secuenciación, que son fundamentales para las funciones ejecutivas.

4. Enseñanza de Habilidades Específicas

La metodología TEACCH enfatiza la enseñanza directa de habilidades específicas que son necesarias para el desarrollo de las funciones ejecutivas. Esto incluye la instrucción explícita en habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones y estrategias de autorregulación emocional.

5. Intervenciones Basadas en la Rutina

Las intervenciones basadas en la rutina aprovechan las actividades diarias y de interés para enseñar y reforzar las funciones ejecutivas. La incorporación de objetivos específicos de funciones ejecutivas dentro de las rutinas establecidas, como vestirse, comer o jugar, permite a los niños practicar y desarrollar estas habilidades en contextos del día a día.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CASO ALUMNO RETRASO MADURATIVO A TRAVÉS DE METODOLOGÍA TEACCH

5.1 INTRODUCCIÓN

La realización de esta intervención forma parte de la trayectoria académica del Grado en Educación primaria por la rama de pedagogía terapéutica en la universidad de Valladolid durante el curso 2023-2024. La educación especial es un campo esencial dentro del sistema educativo que se enfoca en proporcionar una enseñanza adaptada y recursos especializados a los alumnos con diversas necesidades educativas. A lo largo de mi formación en la carrera de Educación Primaria con mención en educación especial, he adquirido conocimientos teóricos sobre el desarrollo y las necesidades específicas de estos alumnos, así como sobre las estrategias pedagógicas más efectivas para apoyarlos.

Sin embargo, la verdadera comprensión y competencia en este campo solo pueden lograrse mediante la práctica directa y la interacción cotidiana con los alumnos. Por todo ello, esta propuesta de intervención consta de distintos puntos para plasmar la experiencia propia vivida durante la estancia en el CEIP Miguel de Cervantes. Las intervenciones propuestas con un caso en concreto han sido escogidas para hacer una programación de cuatro sesiones que se desarrollan a lo largo de la semana y en las cuales trabajaremos con distintas estructuras, materiales y técnicas propias de la metodología TEACCH.

Finalmente, en la propuesta, se exponen las observaciones de cada una de las sesiones y una reflexión personal sobre el crecimiento y el aprendizaje derivados de esta experiencia. A través de este trabajo, se espera ofrecer una visión integral de mi desempeño y desarrollo académico durante este periodo de formación en el ámbito de la educación especial y en concreto, de la pedagogía terapéutica y la atención a la diversidad.

Para esta intervención se organizan las sesiones que se realizan durante una semana, es decir 4 horas totales de intervención con el sujeto x. Se utilizan dos recursos específicos con los que vamos a trabajar en todas las intervenciones; una carpeta de comunicación que se asocia a los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la comunicación (SAAC) y materiales asociados a la metodología TEACCH. Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación permiten una alternativa a la comunicación oral por medio de pictogramas, paneles o tarjetas de comunicación, señalización, gestos... Al proporcionar medios alternativos para comunicarse, los SAAC ayudan a reducir la frustración y el

estrés que a menudo resultan de la incapacidad para expresar pensamientos y necesidades. De esta forma se mejora la interacción social, el aprendizaje de vocabulario y ayuda a expresar necesidades y emociones adecuado a cada alumno.

El sujeto X emplea la voz, pero de forma muy limitada incluso a veces sin sentido, emitiendo sonidos o palabras que en ese momento no están relacionadas con el contexto de la situación. Se detecta la presencia de ecolalias que consisten en la repetición involuntaria e inconsciente de palabras, frases, trozos de conversación, canciones, películas... que el alumno ha escuchado de personas cercanas, radio y/o televisión. De esta manera los sistemas aumentativos permiten que amplíe su capacidad para comunicarse. Todo el proceso de estructuración de la metodología TEACCH incluyendo materiales, organización del aula y otros procedimientos llevados a cabo, nos ayudan en la mejora de la motivación y la autonomía del alumno ya que son componentes fundamentalmente atractivos visualmente y manipulativos donde la atención está focalizada en una cosa y no hay sobrecarga de estímulos. Son útiles para que el alumno aprenda de forma más dinámica contenidos curriculares adaptados a su edad y a sus capacidades. Se han propuesto unos objetivos que se pretenden conseguir utilizando estos recursos además de una intervención guiada buscando siempre una intención comunicativa por parte del alumno.

En las intervenciones se explica cómo se utiliza la carpeta de comunicación paso a paso además de recoger las observaciones que se hacen durante esta semana, esto nos sirve para ver los avances y cuáles son las dificultades e impedimentos más notables. También estarán explicados los materiales que se emplean en todas las intervenciones y qué objetivos queremos alcanzar utilizando cada uno de ellos. Con el sujeto de x se realiza una observación directa día a día anotando aquellos detalles que nos llama la atención, En la parte de evaluación, se plasman las observaciones de los avances en una semana además de una rúbrica para valorar en qué medida se han conseguido los objetivos propuestos.

La intervención con el sujeto de x es un proceso largo que se ha iniciado desde principio de curso, por tanto, es imprescindible tomar conciencia de que en una semana no se pueden hacer todos los avances que se tiren propuestos, en la rúbrica de evaluación que he realizado, se añaden objetivos que se llevan trabajando desde el principio y no solo

durante esa semana de intervención, lo importante es que el alumno pueda llegar a integrarse y llevar tanto un ritmo acorde con su clase como una autonomía personal.

5.2 OBJETIVOS

Se han propuesto una serie de objetivos concorde a las dificultades del sujeto x, estos objetivos se pretenden lograr trabajando con la carpeta de comunicación, una intervención guiada y el uso tanto de la estructuración del sistema TEACCH como objetos de interés propios del sujeto. Los objetivos propuestos son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES:

- Adaptar la metodología TEACCH a un alumnado con retraso madurativo
- Comprender el mecanismo y funcionamiento de la rutina y cumplimiento de ella.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Lograr que el alumno exprese sus necesidades a través de distintos recursos
-Descubrir gustos e intereses del alumnado
-Implantar una rutina y adaptación a la misma.
-Aumentar el vocabulario adaptado a su entorno y nivel académico y mejora en el aprendizaje del idioma (castellano).
-Reducir conductas no deseadas y obsesiones.
-Establecer una duración determinada en los juegos y/o actividades propuestas o de interés propio.
-Lograr una intención a la hora de necesitar/querer o rechazar algo

5.3 TEMPORALIZACIÓN

El sujeto de x es un alumno que recibe una intervención de 4 sesiones semanales fuera del aula (en el aula PT). La intervención con este alumno es una combinación entre la carpeta de comunicación, la cual utilizaremos siempre al inicio de la sesión, y el uso de los materiales TEACCH o materiales de interés propio. A continuación, se muestra el tiempo empleado para cada tarea. La carpeta de comunicación la empezaremos usando al inicio todos los días para fomentar esa rutina que queremos crear:

TEMPORALIZACIÓN

TAREAS	DIA 1	DIA 2	DIA 3	DIA 4
CARPETA DE COMUNICACIÓN	25 MINUTOS	20 MINUTOS	25 MINUTOS	25 MINUTOS
MATELIALES TEACCH	15 MINUTOS	15 MINUTOS	15 MINUTOS	20 MINUTOS
TIEMPO TOTAL SESIÓN	40 MINUTOS	35 MINUTOS	40 MINUTOS	45 MINUTOS

Los primeros 20-25 minutos serán dedicados a trabajar la carpeta de comunicación para familiarizar al sujeto x con los pictogramas, la asociación del significado a cada uno de ellos y el funcionamiento de la misma. Después, a través de la carpeta de comunicación elegir las actividades o tareas que se van a trabajar, en cada sesión va a haber un juego o tarea que escoja el de su propio interés (al sujeto x le gusta jugar con animales o muñecos minimalistas, con la escuela de “pepa pig” y con las pinturas de pincel.

El día 2 emplearemos menos tiempo en la carpeta de comunicación porque este día se lo enseñaremos más seguido y guiado, con menos pausas de las que haremos el resto de los días ya que lo que buscamos el día 1,3 y 4 es una intención comunicativa o repetición de palabras con la carpeta de referencia para que se vaya convirtiendo en un proceso mecánico. Dependiendo del día, el alumno trabaja más o menos motivado, cuando está más cansado es preciso emplear más tiempo adaptándonos nosotros también a su ritmo de aprendizaje.

5.4 DESCRIPCIÓN DEL CASO

He decidido enfocar esta intervención en la metodología TEACCH principalmente debido a que trabajamos con ella en la mayoría de los alumnos en la etapa de infantil. En el caso del CEIP Miguel de Cervantes, tanto en la especialidad de Pedagogía. El alumno en concreto con el que se ha intervenido es un niño de 4 años, ahora mismo se encuentra en el segundo curso de educación infantil y tiene un diagnóstico de retraso madurativo. Está diagnosticado de esta manera porque todavía no se sabe especificar que trastorno o discapacidad presenta.

Para poder hacer una intervención con el alumno, debe haber un diagnóstico que demuestre y especifique que es un alumno con necesidades específicas. Con el sujeto x se ha empezado a intervenir este año porque es cuándo ha tenido el diagnóstico. El alumno con el que se realiza la intervención es un alumno que llegó al colegio con 3 años. Su familia es de un país extranjero, por tanto, en su casa se habla otro idioma, en este caso marroquí. Este niño, que a partir de ahora lo vamos a llamar SUJETO X, aún tiene un desconocimiento de la lengua además de otras características que le impiden llevar el mismo ritmo que su clase e integrarse con sus iguales:

-Habilidades cognitivas:

o Presenta dificultades en la atención, ya que no es capaz de aguantar durante determinado periodo de tiempo en un solo juegos o actividad.

o Déficit de las funciones ejecutivas. Falta de atención grave, necesidad de rutina y tiene rabietas cuando no consigue lo que quiere. Además, muestra incapacidad para expresar necesidades.

-Habilidades de comunicación y lenguaje:

o Ecolalias sin sentido, representación de gestos y actuaciones de dibujos animados, movimientos estereotipados, estornudos intencionados y ganas de ir al servicio cuando no tiene la necesidad.

o Tiene un escaso repertorio de vocabulario. Mezcla varios idiomas cuando articula palabras con sentido como “yes” “help” “yellow” y palabras en marroquí.

o Al no dominar el idioma, presenta una escasa comprensión oral, no entiende las preguntas directas y por tanto en pocas ocasiones se obtiene una respuesta por su parte.

-Habilidades de interacción social:

- o Es un alumno que presenta dificultades en cuanto a las relaciones e interacciones sociales, por tanto, tiene una escasa pertenencia al grupo y en todos los juegos que requieran de interacción con otros niños.
- o Al hacer actividades grupales, talleres o juegos con otros niños, el sujeto se aísla e intenta establecer el mínimo contacto con el resto.

-Habilidades motrices:

- o Presenta graves dificultades en la motricidad fina, grafo motricidad, coordinación óculo manual y una falta de identificación con las partes de su cuerpo.
- o Dificultades en el conteo, la manipulación de objetos pequeños y el agarre con la pinza.

Con este alumno pretendemos que en un futuro pueda seguir el mismo ritmo que sus compañeros y llegar a superar muchas dificultades que ahora están presentes. Este año principalmente se quiere conseguir una intención comunicativa y una duración más prolongada en los juegos del aula para mejorar su atención y una flexibilidad en los cambios de rutina. En cuanto la intención comunicativa se pretende conseguir un inicio en la comunicación, en la necesidad de expresar necesidades y en la asociación de palabra-objeto. Junto con todo esto, también reforzamos varios aspectos del área sensorio motriz como la motricidad fina y la grafomotricidad trabajando la manipulación de objetos pequeños, la coordinación óculo manual y la grafía tanto de números como de letras.

Características del entorno:

Debido a los principios de la metodología TEACCH, hay distintos niveles de estructuración; en la base de la pirámide tenemos la estructuración física del entorno por zonas o rincones, además de otros niveles que van ascendiendo, este es el primero de todos. Es importante estructurar visualmente el espacio físico con apoyos visuales, organizando zonas de trabajo o rincones (sensorial, de lengua, matemáticas, de trabajo, informática...). Estos espacios o rincones deben de estar limitados bien definidos y etiquetados y para ello principalmente pictogramas para señalar, facilitar la comunicación, orientación, localización entre otros aspectos.

La puerta del aula PT es llamativa al igual que la mayoría de las del centro, al entrar se ve claramente la distribución de espacios. Una mesa grande con cuatro sillas en el centro dónde la maestra trabaja con los alumnos. Alrededor de esta mesa se encuentran los rincones; el rincón de lengua, rincón de matemáticas, rincón de lectura, rincón sensorial, rincón de trabajo (*consultar anexo 2*). En cada 1 de estos rincones se encuentra el material correspondiente a la asignatura con los pictogramas indicando cada material. De esta forma cuando el alumno necesita algún material específico sabe dónde encontrarlo. Gracias a estas pequeñas rutinas y métodos se mejora la autonomía del alumno a la hora de hacer las tareas. En el aula hay una gran cantidad de materiales mayoritariamente de metodología TEACCH ya sean comprados o creados por la propia maestra o prestados por el centro.

En estas clases se trabajan aspectos específicos relacionado con distintas áreas; cognitiva, sensorio motriz, comunicativo-lingüística, afectiva, lógico matemática y social. Todas estas áreas se trabajan en gran parte con los materiales manipulativos TEACCH, juegos o ejercicios visuales siempre con el apoyo de la maestra PT.

5.5 INTERVENCIÓN. SESIONES

La intervención propuesta está dividida en cuatro sesiones. Estas sesiones a su vez están divididas en dos partes; la primera parte que consta del trabajo y práctica con la carpeta de comunicación y la “tira frase”. En la segunda parte de las sesiones el sujeto x tiene la opción de elegir a que quiere jugar o que quiere hacer, dispone de varios pictogramas con las fotos reales de los juguetes o actividades como las cajas TEACCH, animales de juguete, pinturas, etc.

SESIÓN 1:

En esta primera sesión vamos a empezar trabajando con la carpeta de comunicación paso a paso cada página. El primer apartado, ¿qué día es hoy? Donde el alumno deberá colocar el pictograma del día de la semana correspondiente y a continuación el nombre escrito con letras a la derecha del pictograma como se muestra en la Figura 1.



Como se puede observar las letras del día de la semana no están totalmente nítidas, esto se debe a que el alumno próximamente deberá empezar a repasarlas con el rotulador.

Figura 1. Carpeta de comunicación con días de la semana.

A continuación, la siguiente página de la carpeta de comunicación muestra la estación del año en la que estamos (primavera verano otoño e invierno) el sujeto x deberá coger el pictograma de la estación en la que nos encontremos seguido de la estación escrita con las letras como se puede ver en la figura 2.

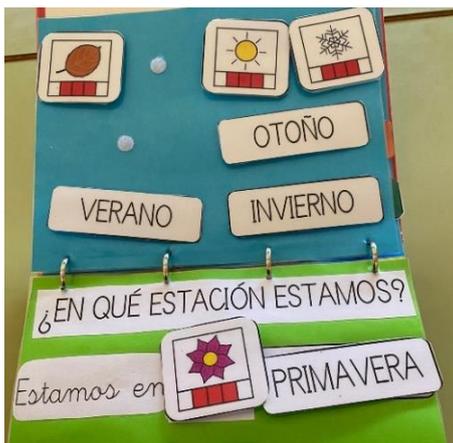


Figura 2. Carpeta de comunicación estaciones del año.

En la siguiente página nos encontramos el tiempo atmosférico. El alumno debe coger el pictograma del tiempo que hace ese día junto con las letras escritas como se representa en la figura 3. Aunque el alumno no sepa leer, al final acaban memorizando cómo se escribe la palabra y son capaces de identificarlo sin apenas saber leer.



Figura 3. Carpeta de comunicación con el tiempo atmosférico

En el último apartado la carpeta encontramos todos los pictogramas de las tareas y juegos del aula con los que el sujeto x suele jugar o con el material que solemos trabajar como podemos observar en la figura 4. También en esta página se encuentra la tira frase donde debe construir la oración completa con el sujeto, el verbo y la tarea que se va a realizar mostrado en la figura 5. En este apartado el sujeto x debe coger 3 pictogramas; el pictograma con la palabra yo el pictograma con la palabra quiero y el pictograma con la palabra correspondiente a la actividad o tarea que se va a trabajar.



Figura 5. Tira frase

Figura 4. Carpeta de comunicación con los pictogramas

Una vez el alumno ha elegido la primera actividad que va a realizar se le da la orden de “coge animales” “coge x”. Cuando el alumno ha cogido el material que va a utilizar y se dispone a jugar, intervenimos con él buscando una intención comunicativa. Para conseguir esta comunicación por su parte, cogemos el objeto que el alumno tiene la mano y evitamos todas las distracciones que pueda tener alrededor y le realizamos la primera

pregunta; “¿quieres muñeco?” “¿Quieres el tiburón?” “¿Quieres el mono?”. Normalmente, no se suele obtener una respuesta directa la primera vez que lanzamos la pregunta, por eso le damos primero las dos opciones de respuesta “si o no”, el alumno suele repetir ambas con el mismo tono con el que nosotras lo decimos, por eso ejemplificamos diciéndole:

- ¿quieres el muñeco?

-si!

De esta forma el alumno repite la respuesta y puede comprobar que así consigue el muñeco. Por tanto, la siguiente vez que se le vuelve a lanzar la misma pregunta con el verbo “quieres” es más probable que su respuesta sea “¡sí!”

Otra de las preguntas que solemos hacerle para buscar una comunicación, También hacemos para ampliar el vocabulario. La estrategia es la misma que utilizamos con la pregunta anterior, cogemos el objeto que el alumno tenga en la mano en ese momento y evitamos las distracciones de alrededor una vez tengamos el objeto de su interés le preguntamos; “¿qué es?” A lo que nosotras respondemos ejemplificando la respuesta

- ¿qué es?

- Muñeco

El alumno, la primera vez repite tanto la pregunta como la respuesta. Pero, al volver a repetirle la pregunta sin que él la repita, este responde con la misma palabra que nosotros habíamos utilizado anteriormente para dar respuesta a esta pregunta (muñeco) a lo que nosotras le recompensamos devolviéndole el juguete que tenía en la mano, en este caso el muñeco. De esta forma conseguimos que entienda el significado del objeto y que cuando se le lancen ese tipo de preguntas sepa que debe contestar.

Estas preguntas las realizamos con distintos objetos y materiales, pero siempre la misma mecánica.

En cada sesión solemos trabajar con dos materiales distintos, uno que sea de interés propio del alumno, y otro elegido por nosotras ya que normalmente durante las primeras intervenciones previas que se hicieron para ir familiarizando al sujeto x con la carpeta de comunicación, siempre escogía los mismos juegos y actividades en el mismo orden. Por tanto, para mantener la rutina, pero no convertirlo en una obsesión de que todos los días

fueran lo mismo, decidimos combinar las actividades que a él le gustaban con las que nosotras elegíamos y creíamos convenientes para trabajar sus dificultades.

La siguiente actividad elegida en esta primera sesión fueron las “bolas de colores” la cual se trabaja con material TEACCH tal como se muestran en las figuras 6 y 7.

Figuras 6 y 7. Bolas de colores, material TEACCH.

Esta actividad consiste en asociar el color de las bolas con el mismo color de los cuencos. La dinámica consiste en ir dándole bolas aleatorias directamente en la mano y el sujeto x debe colocar la bola en el cuenco de su color.

Con esta actividad trabajamos principalmente la atención y la asociación. Además de ser



una actividad dinámica para aprender los colores y la identificación de estos.

Esta sesión tiene una temporalización total de 40 minutos. Se divide en los primeros 25 minutos para trabajar detenidamente con la carpeta de comunicación y los 15 minutos restantes para realizar las actividades.

SESIÓN 2

La segunda sesión comienza cuando el alumno se sienta en su sitio de la mesa con la carpeta de comunicación delante. En primer lugar, identificamos los personajes principales de la carpeta; sus dos dibujos animados favoritos “Masha y oso” y se identifica a él mismo con una foto suya que aparece en la portada. Después, repasa con un rotulador su nombre, que también aparece en la portada, representado con una línea de puntos para que tenga una referencia a la hora de repasarlo.

Una vez ha repasado su nombre empezamos con el mismo proceso de la carpeta de comunicación que hemos realizado en la sesión 1. Esta vez hemos empezado nosotras eligiendo la primera actividad que vamos a realizar. Para esta actividad utilizamos las cajas TEACCH tal y como se muestran en las figuras 8 y 9.



Figuras 8 y 9. Cajas TEACCH

Esta actividad se asemeja a la de las bolas de colores ya que la dinámica es la misma solo que aquí entra en juegos la coordinación óculo manual para encajar el palito dentro del agujero con el color correspondiente. Además, nos sirve para trabajar la motricidad fina al manipular objetos finos de grosor y pequeños de tamaño.

El siguiente juego, como bien he dicho antes es elección propia del alumno que en este caso escoge la escuela de peppa pig la cual aparece en la figura 10. Antes de coger la escuela debe colocar en la “tira frase” los pictogramas correspondientes “yo quiero escuela” y una vez dice la frase le damos la orden de coger la escuela.



Aprovechamos cuando juega con este material para trabajar el juego simbólico que es un criterio muy importante para tener en cuenta en la etapa de educación infantil.

Figura 10. Escuela de Pepa pig

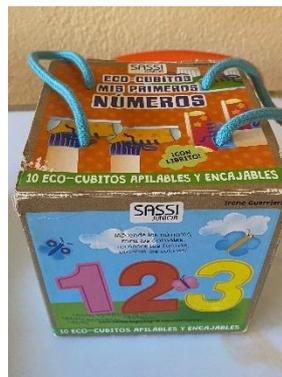
Una vez terminada la sesión, antes de bajar al aula repetimos el proceso de colocar en la “tira frase” la oración “yo voy con Belén” con los pictogramas correspondientes.

Esta sesión está dividida en una temporalización de 20 minutos para trabajar la carpeta de comunicación y 15 minutos para el resto de las actividades.

SESIÓN 3

En la tercera sesión, comenzamos cuando el sujeto x se sienta en su sitio, ya de forma independiente sin necesidad de que nosotras le guiemos y le ponemos directamente delante de la carpeta de comunicación. Realizamos la rutina diaria con la carpeta notando algunos avances que quedan recogidos en las observaciones. Esta vez, le indicamos que coja el pictograma de “quiero” pero no le damos opción a escoger, sino que le imponemos otro juego para que no coja una mala rutina de escoger siempre lo mismo y en el mismo orden. (cuando señala su foto ya dice su nombre e identifica rápidamente a los personajes de dibujos animados que aparecen en la carpeta, además hay algunos pictogramas como el de la primavera o el del Sol que ya es capaz de identificar) (esto último tengo que meterlo en observaciones)

Colocamos en la “tira frase”: “yo/ quiero/ torre de números” con los pictogramas correspondientes y le insistimos en la lo repita para después darle la orden de “coge torre de números”, a lo que el reacciona yendo hacia el lugar en el que se encuentra localizado este juego (reflejado en las figuras 11 y 12) sin rabieta ni negaciones al respecto.



Figuras 11 y 12. Torre de números.

Este juego es idóneo para trabajar el conteo y la identificación de los números. Además, también trabajamos el vocabulario ya que en los cubos aparecen distintos animales, alimentos u objetos. De esta forma también estamos trabajando la asociación del número a la cantidad.

Por último, después de darle la orden de “se acabó” “a guardar” El niño vuelve a colocar el juego en su sitio y regresa de nuevo a la carpeta de comunicación. Esta vez sí le dejamos escoger lo que quiera que en este caso elige los animales de juguete, que es el juego que siempre escoge. Aprovechamos en este caso para trabajar las respuestas de si y no y el vocabulario.

En esta sesión también hemos querido probar con otro tipo de recurso. En la tablet, hemos buscado un juego interactivo de la página web “smile and learn” donde le hemos puesto actividades en las que tenía que pulsar asociando el color o el número a la imagen. En las observaciones queda reflejada la respuesta del sujeto frente a este nuevo estímulo en el aula.

Esta sesión tiene una temporalización de 25 minutos para el trabajo con la carpeta de comunicación y los 15 minutos restantes para trabajar el resto de las actividades tales como la torre de números y los animales, aunque esta sesión nos ocupó un poco más de tiempo ya que utilizamos el nuevo recurso tecnológico de forma imprevista e improvisada.

SESIÓN 4

En la última sesión empezamos con la rutina de todos los días, cuando el sujeto X se sienta en su sitio y realiza todo el proceso con la carpeta de comunicación. Seguimos trabajando la grafomotricidad con su nombre y la repetición de palabras y frases.

En esta sesión no le dejamos escoger el primer juego porque volvería a escoger los “animales” y queremos que amplíe su capacidad para cambiar de juego y rutina, que siempre escoja lo mismo y rechace otras cosas. En este caso, vamos a trabajar con las pinturas de témpera representadas en la figura 13, y los pinceles lo cual es algo que a él le gusta mucho hacer. Aprovechamos que dibuja con las témperas para trabajar vocabulario de colores y respuestas a preguntas como “¿qué color?” a la vez que le

señalamos el color que él quiere utilizar en ese momento, no le dejamos seguir hasta que repite el nombre del color.



Figura 13. Pinturas de témpera.

Esta actividad nos sirve para mejorar la motricidad fina, el agarre y el vocabulario.

Cuando le damos la orden de recoger, le dejamos escoger la actividad que el quiera, pero, a la vez, le introducimos un recurso que suele llamar la atención a la mayoría de los alumnos que son las “pompas”. De tal forma le estamos generando un nuevo interés por algo que puede resultarle divertido y lo escoja la siguiente vez, Con las pompas trabajamos la motivación y la coordinación óculo manual, también la motricidad gruesa al saltar o intentar atrapar y pisar las pompas.

5.6 EVALUACIÓN Y OBSERVACIONES

En esta intervención se realiza una observación directa en cada una de las sesiones anotando los aspectos a destacar de cada actividad ya sean favorables o desfavorables. Estas observaciones nos permiten modificar el método de enseñanza aplicado y las adaptaciones que debemos hacer de la forma más adecuada posible en función de la respuesta del alumno en las sesiones. Además de estas observaciones, se incluye una entrevista a la tutora del aula del sujeto x. Las preguntas de esta entrevista se basan en la evolución del alumno dentro de su aula habitual y los objetivos propuestos de la tutoría. *(consultar anexo 1)*

OBSERVACIONES EN CADA SESIÓN:

Sesión 1: el primer día que introducimos la carpeta de comunicación, primero le pedimos que repita los personajes que aparecen en la portada de esta carpeta que son sus dibujos animados favoritos “Masha y el oso” y el mismo. Le vamos señalando los personajes y pretendemos que diga los nombres, pero primero tenemos que preguntarle “¿quién es?” a lo que el ya responde, si solo le señalamos el dibujo se distrae o no dice nada. La falta de atención es muy notable, a no ser que sea algo que de verdad le interese o le llame la

atención se distrae enseguida y es muy difícil realizar la intervención guiada. Utilizamos la técnica de modelado para que el sujeto entienda el pictograma que tiene que coger y donde colocarlo. También utilizamos esta técnica cuando se desconcentra y queremos que vuelva a focalizar la atención en la carpeta.

Repite lo que nosotras decimos en base a los pictogramas que hemos colocado en la “tira frase” e imita el tono de voz que nosotras ponemos. Entiende perfectamente las órdenes “coge x” o “a guardar”.

Después de asegurarnos que entienda y repita los pictogramas de “yo quiero” y “yo voy” insistimos en que repita toda la frase el solo siguiendo la lectura de pictogramas, a lo que el repite e imita, algo que nos ha resultado sorprendente, los pictogramas sin necesidad de repetirlo previamente nosotras.

En el juego de las bolas de colores no ha puesto ningún impedimento para cogerlo, aunque el ya tuviera la rutina en el aula de coger los animales o la escuela de pepa pig siempre para jugar. Al darle las bolas para colocarlas en el recipiente correspondiente, el sujeto colocaba las bolas en un lugar incorrecto e instantáneamente me miraba porque el era consciente de que lo hacía mal porque al mirarme se reía. Esto demuestra que el niño tiene picardía y astucia.

Sesión 2: En la sesión dos sigue presentando dificultades en la carpeta de comunicación, no es capaz de mantener la atención más de un minuto en la misma cosa. Presenta dificultad para identificar los pictogramas de la carpeta, aunque primero utilizemos el modelado, luego no es capaz de volver a concentrarse y coger el pictograma correcto.

A lo largo de la sesión observamos ecolalias, es decir, repeticiones de frases, sonidos o canciones que ha escuchado ya sea en el colegio o en casa y que las suelta en un momento inadecuado. Cuando estamos trabajando la carpeta de comunicación, tiene carcajadas repentinas y de repente se pone serio, frunce el ceño... se debe a un desajuste emocional, no entiende sus propias emociones.

Con la actividad de cajas TEACCH se desarrolló bastante bien sin errores y manteniendo la atención durante toda la actividad que esto es un punto positivo en cuanto a su evolución.

Cuando juega con los animales intentamos intervenir para observar ciertos aspectos sobre el sujeto. Por ejemplo, a la orden “dame muñeco” no responde de hecho, se ríe y sale corriendo, asociando a que le vas a perseguir para intentar coger el muñeco y para él es un juego, pero, si interpretamos el llanto seguido de un “dame muñeco” el sujeto entiende que estás triste porque no te lo da y acto seguido te lo pone en la mano dándotelo. También entiende cuando le dices “me enfado” a lo que él reacciona y hace la intención de ponerse a trabajar, pero a veces cuando te mira, aunque tu estés enfadada, él se ríe o te gira la cara. En relación con esto, el contacto ocular es nulo, cuando le dices mírame o intentas que te mire, cierra los ojos apretando ambos o mira para cualquier otra parte con tal de no mirar directamente a los ojos.

Sesión 3: En la sesión tres podemos observar como el sujeto interioriza algunos de los conceptos representados con pictogramas como el de “primavera” o el de “sol” pero seguimos utilizando la técnica de modelado para que escoja los pictogramas. A la hora de decir la frase construida con pictogramas de la “tira frase”, podemos observar que los conceptos del “yo” y del “quiero” los tiene asimilados y los dice sin necesidad de que nosotras le interpretemos para que repita.

Al jugar con la torre de números, repite los números que le voy dando con los cubos, incluso a veces señala elementos que vienen representados en el cubo como zanahorias, pimientos, elefantes... a lo que él cuando ve estos dibujos exclama ¡huevos! ¡zanahorias! O ¡picante! Asociando los pimientos con un alimento picante.

Cuando le introducimos el recurso digital con la Tablet, los juegos interactivos resultaron ser un fracaso porque al sujeto lo que le llamaba la atención era el sonido y el dibujo que salía cuando fallaba, entonces le guiábamos de nuevo con la técnica de modelado cogiéndole el dedo y pulsando sobre el elemento correcto. Pero esto no dio resultado, ya que al dejarle de nuevo que lo hiciera solo, que estamos seguras de que sabía hacerlo, ya que eran juegos muy adaptados de asociación con el color, cosas que ya habíamos trabajado, además, cuando pulsaba mal nos miraba riéndose con picardía.

Cuando juega con los animales y le hacemos preguntas cogiendo su juguete favorito, observamos que ya responde correctamente asociando a que cuando lo hace, le damos el objeto que quiere.

Sesión 4: En la última sesión notamos al sujeto un poco distraído. No es capaz de focalizar la atención ni de identificar a los personajes de la portada, está totalmente distraído. Recurrimos a la opción de anticiparle las cosas; primero carpeta, luego pinturas y luego animales. En el momento que decimos “animales” rápidamente presta atención, pero al ver que no es ahora mismo cuando va a coger los animales, sigue distraído y sin prestar atención a lo que no quiere hacer o no le interesa.

Como estaba muy distraído, después de varios intentos con la carpeta, conseguimos que escriba su nombre y que coja el pictograma del día de la semana, aunque también le costó mucho esta vez. Directamente pasamos a una actividad que también suele llamar su atención: las pinturas de témpera. En esta actividad le gusta cambiar de color constantemente, no es capaz de estar pintando más de 30 segundos con el mismo color, tiene que limpiar el pincel en el agua (cosa que le encanta) y utilizar otro color.

Finalmente, cuando coge los animales, le lanzamos pompas cerca de donde está jugando para llamar su atención y que juegue a explotarlas. Esto le hace reír y le gusta bastante ya que está pendiente a que siga sacando pompas grandes. Hay que entender que los niños, igual que los adultos, tienen días buenos y días malos, los días malos no podemos exigir más de lo que pueden dar sino que hay que aprovechar el doble los días buenos.

Quiero mencionar una mala conducta u obsesión que tenía el sujeto x cuando llegué a las prácticas. Para llegar a la clase de pedagogía terapéutica hay que subir unas escaleras y los traslados con este alumno eran bastante complicados ya que cuando tocaba bajar las escaleras para volver a su clase se quedaba arriba hasta que la maestra bajaba y ya no le veía, él quería bajar solo. El momento en el que le obligabas a bajar con la maestra de la mano entraba en crisis, se tiraba al suelo y empezaba a llorar y a gritar. Decidimos eliminar esta mala conducta, ya que nos parecía peligroso que un niño tan pequeño bajara solo tantas escaleras. Eliminamos esta conducta cogiéndole la maestra PT de una mano y yo de la otra y así bajábamos con él para que se sintiera seguro y no tuviera miedo, que probablemente eso fuera lo que le hiciera quedarse arriba, el miedo a bajar, ya que cuando bajaba solo, lo hacía agarrándose a la barandilla con las dos manos.

6. REFLEXIÓN

Al iniciar mis prácticas en el CEIP Miguel de Cervantes no tenía unas expectativas muy altas porque no conocía el barrio y se encontraba muy lejos de mi casa, además este centro no fue elección propia, ya que yo me había hecho un ranking de los 5 colegios que iba a elegir pero a la hora de acudir a la reunión de elección de centros me encontré con la sorpresa de que los que yo había puesto primeros ya estaban escogidos, por tanto me veía en la obligación de escoger entre los que quedaban, este centro era uno de ellos, por tanto se me generó una desmotivación por el hecho de no tener apenas conocimiento sobre este colegio y su entorno. A pesar de esto, iba con ilusión porque eran las prácticas de la mención, la especialidad que yo había elegido y pensé que quizá al salir de mi “zona de confort” me enfrentaría a nuevos retos y aprendería muchas más cosas que si hubiera ido a lo que fuera más cómodo para mí.

Es curioso eso que dicen de que cuanto menos expectativas tienes sobre algo mejor te salen las cosas, puedo decir que esta afirmación es cierta porque la sorpresa que me he llevado gratamente con este colegio ha sido indescriptible. Pienso que el destino me llevó a este centro que ha marcado un antes y un después en el ámbito académico y profesional de mi vida.

En estas prácticas he tenido la oportunidad de trabajar con 16 niños increíbles de educación especial, algunos con casos muy específicos que me han dado la oportunidad de conocer, entender y empatizar con las personas. Al inicio estaba impresionada por la cantidad de niños de educación especial que presentaba este colegio y me costó un periodo de aproximadamente dos semanas ubicar a cada alumno con relación a sus necesidades. Cuando mi tutora del centro elaboró un cuaderno específicamente para que yo rellenara con los datos y las áreas de abordaje de cada alumno fue cuando empecé a organizarme para poder avanzar a nivel personal y a intervenir con los alumnos.

En términos personales he desarrollado una mayor autoconfianza y una mejor capacidad para organizar mi tiempo y mi trabajo, y también, he aprendido a gestionar y expresar mis emociones sin miedo. Todo esto ha sido gracias a la ayuda de mi tutora que siempre ha estado pendiente a cuando se me han presentado dificultades y ella ha puesto todo de su parte para que yo pudiera mejorar y superar los obstáculos del camino.

En cada uno de los seminarios he ido recogiendo ideas para realizar mis intervenciones y darme cuenta de fallos que estaba cometiendo para así corregirlos. En estos seminarios que hemos ido realizando en base a avanzaban las prácticas hemos puesto en común diversas situaciones que los acontecían en las prácticas, pensamientos que nos iban surgiendo respecto a estas situaciones, metodologías que hemos empleado y reflexiones propias. Considero que además de servir de ayuda a la hora de elaborar una correcta memoria de prácticas, estos seminarios nos sirven de inspiración y es una oportunidad para mejorar nuestras capacidades a nivel académico durante las prácticas siempre con una visión futura. Tanto en estos seminarios como en las prácticas he aprendido que hay que trabajar con el alumno en base a sus características, necesidades, intereses... y no pensando qué trastorno, discapacidad o problema presenta ya que eso no nos va a ayudar a mejorar con el alumno, cada persona es diferente y hay que intervenir con cada una respecto a sus habilidades y capacidades no por su clasificación diagnóstica.

Gracias a todos los conocimientos que he adquirido durante las prácticas, los seminarios y los años de estudiante en la Universidad, he podido fijarme unas metas y objetivos personales además de pensar en varios aspectos en los que me gustaría mejorar como maestra de pedagogía terapéutica en un futuro próximo. He decidido seguir formándome haciendo un máster en relación con la atención a la diversidad, asistir a cursos e informarme sobre todo lo que tenga que ver con la psicopatología de la infancia y la adolescencia y cómo trabajar con alumnos que presentan unas necesidades educativas específicas. En general, investigar más a fondo y formarme todo lo posible, ya que en las prácticas he sentido que esta rama, pedagogía, es a lo que realmente me quiero dedicar en un futuro, sin lugar a duda. Al haber trabajado con alumnos que presentaban una discapacidad auditiva, he podido acercarme a la Lengua de Signos Española, esto es algo que también me ha motivado a inscribirme en algún curso de formación para aprender a dominar esta lengua para en un futuro si es necesario utilizarla como recurso en el aula, tal y como he podido experimentar en este centro durante las prácticas y con distintos alumnos, algunos con implante coclear y otros, apenas aprendiendo a utilizar e interpretar la Lengua de Signos.

Habiéndome informado y leído sobre la metodología TEACCH he llegado a la conclusión que como PT futura esta será la metodología sobre la que trabajaré, creando así un aula donde todos los estudiantes se sientan apoyados, sin exceso de estímulos, siguiendo una estructura y motivándoles en el aprendizaje. Lo más importante es que el alumno se sienta

cómodo en el aula y pueda llegar a ser independiente dentro de su aula habitual junto con el resto de sus compañeros.

Con el sujeto x debimos hacerlo de otra manera desde el principio, pero al ver que tenía lenguaje oral decidimos introducir directamente la carpeta de comunicación. Esto pudo generar una sobrecarga en el alumno al ver tanta cantidad de pictogramas sin saber su significado apenas. La tutora del centro me había comentado cómo trabajó en un pasado con los niños del colegio que presentaban un diagnóstico TEA utilizando la metodología TEACCH junto con la carpeta de comunicación, pero estos alumnos presentaban una comunicación no verbal por tanto la intervención fue distinta, más estructurada y adaptada a lo que es la metodología TEACCH siguiendo una serie de fases por las que el alumno debe pasar antes de conseguir un trabajo individualizado.

Con el sujeto x decidimos saltar directamente a la carpeta ya que presentaba un lenguaje oral y una intención comunicativa en algunos casos muy específicos, cuando quería algún juguete de su interés o necesitaba ir al baño. Al inicio de la intervención con este alumno la tutora trabajó con él utilizando como apoyo un panel de comunicación en el que el alumno señalizaba qué actividad era la que quería realizar, aprovechando esa motivación se buscaba una intención comunicativa entre el alumno y la maestra, pero muchas de las veces simplemente era imitación o repetición de lo que hacía o decía la maestra.

Después de trabajar con la carpeta de comunicación durante todas las sesiones y ver que durante un tiempo prolongado utilizándola no conseguíamos aumentar su atención, tampoco el sujeto asociaba el significado de los pictogramas con la situación, entonces llegamos a la conclusión de que algo estaba fallando. Tras la visita de mi tutora de la Universidad del Prácticum II pudimos observar que lo que estaba fallando era la forma de estructurar la metodología en este alumno ya que necesitaba un aprendizaje con una mayor organización, menos estímulos visuales y un lugar de trabajo establecido. De esta forma, establecimos un lugar de trabajo fijo en el que era alumno únicamente tenía sobre

la mesa lo que se iba a trabajar con sus pictogramas correspondientes situados en el panel colocado frente a él, tal y como se muestra en las figuras 14 y 15.



Figuras 14 y 15. Panel con los pictogramas escogidos.

Frente a su sitio de trabajo, pusimos este panel donde se indicaban las actividades que se iban a trabajar seguido de un sobre al final de este panel con el pictograma “se acabó”, este sobre es el lugar donde metemos los pictogramas al finalizar cada actividad. Como se puede observar en la figura 15, la primera actividad consiste en escribir su nombre, repasarlo siguiendo una línea de puntos con el rotulador, en segundo lugar, el trabajo independiente con las estanterías representado en las figuras 16 y 17. Por último, su juego favorito, los animales, utilizamos este juegos como motivación a la hora de hacer las tareas ya que el sujeto asocia a que cuando termine las tareas de trabajo individual conseguirá la recompensa de jugar con los animales.





Figuras 16 y 17.

Dentro de cada cajón de la estantería se encuentran las tareas que se van a realizar de trabajo individual. Antes de comenzar la tarea, el alumno debe colocar el pictograma del animal correspondiente situado a su derecha en el cajón que esté representado ese mismo animal, por ejemplo, en el primer cajón, donde hay un caballo, debe coger el pictograma pegado al velcro de su derecha y ponerlo en el primer cajón. Una vez acabada las tareas de trabajo independiente predeterminadas de las estanterías, se procede a guardar el pictograma de trabajo dentro del sobre. Después de esto, el alumno ya podrá jugar con los animales.

Esta forma de trabajar con el sujeto nos permitió alargar el tiempo de atención, El alumno se mantuvo atento durante toda la intervención solo se distrajo veces puntuales cuando cambiábamos de tarea y volvía a llevar la atención a las actividades.

Después de ver cómo trabaja el sujeto con esta estructura, supimos que habíamos cometido un error al intervenir con la carpeta de comunicación tan rápido. Esta carpeta podrá servirle más adelante, el curso que viene, cuando ya tenga una familiarización con las rutinas de trabajo y los pictogramas nuevos que se le vayan incluyendo poco a poco, como los días de la semana o las estaciones.

Equivocarse también forma parte de la docencia, a veces creemos que lo estamos haciendo de forma correcta hasta que observamos detenidamente al alumno y pensamos en lo que necesita o en cómo va a progresar más adecuadamente. Todo es un proceso en el que a veces se cometen errores, pero, gracias a estos ensayos y errores progresamos como profesionales en la educación, aprendemos a escuchar, a informarnos, a observar y a intervenir de la forma más adecuada.

He tenido la oportunidad de conocer más en profundidad el trastorno del espectro autista, algo que me ha causado mucha curiosidad durante toda mi carrera. Siempre he querido especializarme en este trastorno en un futuro y siento que estas prácticas han sido un paso más para poder acercarme y conocer más de él. Sin duda, en un futuro como PT, si se me da la oportunidad y tengo la suficiente formación para ello, me gustaría formar parte del profesorado en un centro específico de TEA.

Esta experiencia no hubiera sido tan maravillosa sin todas las maestras y maestros de este colegio que forman una gran familia apoyándose los unos a los otros, colaborando en distintos proyectos y actividades que benefician siempre a los niños. Quiero expresar mi gratitud hacia todos ellos porque cada uno me ha aportado algo distinto y único que me ha servido para ganar experiencia y sabiduría en estas prácticas.

En especial, dar las gracias a las profesionales tan increíbles que nos han acompañado, enseñado, apoyado y motivado en estas prácticas, la maestra de pedagogía terapéutica y la maestra de Audición y Lenguaje. Sin ellas estas prácticas no habrían sido ni la mitad de divertidas y especiales. Tienen un corazón muy grande y estos niños con los que trabajan, les agradecerán toda la vida lo que hacen por ellos. Todos los colegios del mundo deberían contar con especialistas como ellas porque son capaces de escuchar y entender al alumnado como ellos necesitan y se merecen que lo hagan. Esta experiencia no habría sido posible sin su dedicación compromiso y maravillosa personalidad que tanto a mi como a mi compañera de prácticas nos ha hecho sentir parte del centro, como si formáramos parte de una familia.

Por último, gracias a los niños y niñas del centro por permitirme ser su profesora de prácticas y tratarme como a una más, por quererme y respetarme no solo como maestra sino como persona y por confiar en mí. Nunca voy a olvidar todo lo vivido, aprendido y sentido en estas prácticas.

7. REFERENCIAS

Baddeley, A. D. (2000). *The episodic buffer: A new component of working memory?* *Trends in Cognitive Sciences*, 417-423.

Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford University Press.

Consejo General de la Psicología y EFPA. (2020). *Evaluación de Escalas Bayley de Desarrollo Infantil - III (BAYLEY-III)*. Recuperado de <https://www.cop.es/uploads/PDF/2020/BAYLEY-Informe-Alegaciones.pdf>

Cuadrado González, T. (n.d.). *Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic Related Communication Handicapped Children)*. Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipfogarcaballo/system/files/TEACCH.pdf>

De Goñi Sanchez, A. El método TEACCH en Educación Infantil [Trabajo fin de grado, Universidad de Navarra]. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39649/1/ADRIANA%20DE%20GO%c3%91I.pdf>

García, A. (2008). *Espectro autista: Definición, evaluación e intervención educativa*. Mérida, España: Junta de Extremadura.

García, E. (2019). Application of the TEACCH method in the classroom of Early Childhood Education. *CORE*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235850789.pdf>

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin* Recuperado de: <file:///C:/Users/albat/Downloads/GaronBrysonSmith2008PsychBull.pdf>

Gómez Panza, Y. (Noviembre, 2022). *Propuesta de intervención basada en la formación del profesorado en metodología TEACCH para conseguir la inclusión del alumnado TEA en el aula ordinaria*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Europa]. Dirigido por M. Á. Blanco Portillo. Recuperado de https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/3582/TFM_Yamil-et%20Gomez%20Panza.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. (2004). *Neuropsychological Assessment* (5th ed.). Oxford University Press.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*. Recuperado de <file:///BuildingaPracticallyUsefulTheoryofGoalSettingandTaskMotivation.pdf>

López Baños, C. (2015). *El autismo en el aula: un modelo de intervención individualizada* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16028>

López, J. A. (2023, 6 de junio). ¿Qué es el retraso global del desarrollo? *La Opinión de Murcia*. Recuperado de <https://www.laopiniondemurcia.es/pequeopi/2023/06/06/retraso-global-desarrollo-88335851.html>

Logie, R. H. (1995). *Visuo-Spatial Working Memory*. Psychology Press.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10945922/>

Mesibov, G. y Howley, M. (2010) *El acceso al Currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. España: Universidad de Valencia.

Parra Insuasti, M. D. (2024). *La estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de inicial 1 de la unidad educativa Vigotsky* (Trabajo de investigación previo a la obtención del título de Magister en Educación Inicial, Universidad Nacional de Chimborazo). Dirigido por P. E. Vera Rubio.

Pérez, F. M., & Soto, F. J. (Coords.). (n.d.). *Orientaciones para la adaptación del currículo en Centros de Educación Especial y Aulas Abiertas*. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/cee/>

Puigbó Vivas, J. (2019, marzo 5). Test de Denver: Qué es, Cómo se realiza e Interpretación. *Psicología-Online*. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/test-de-denver-que-es-como-se-realiza-e-interpretacion-4326.html>

StatPearls Publishing. (2023). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development*. StatPearls. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK567715/>

Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de la comunicación. Recuperado de <file:///D:/Dialnet-UsoYAbusoDeLosSistemasDeComunicacion-126151.pdf>

Williams, A. M., Davids, K., & Williams, J. G. (2002). *Visual Perception and Action in Sport*. Taylor & Francis. Reecuperado de <file:///VisualPerceptionandActioninSport.pdf>

8. ANEXOS:

ANEXO 1: ENTREVISTA CON LA TUTORA

La siguiente entrevista que vamos a mostrar fue redactada como instrumento de investigación para obtener la información necesaria del alumno en el que se va a centrar la intervención. Antes de esta entrevista, se llevó a cabo un proceso de observación directa a dicho alumno y a su entorno.

1. ¿Cuáles son las cosas que más motivan al sujeto x a la hora de realizar las tareas?

“El sujeto X se ve condicionado en actitud sobre todo por su estado de salud, su descanso y su estado de ánimo, es verdad que se puede generalizar a todos los niños, pero en este alumno se ve multiplicado por mucho. Los días que no ha descansado suficiente, esta malito o viene molesto, le motivan muy pocas cosas por no decir nada, ni dentro de la rutina ni en las tareas. Un día que el sujeto esté receptivo, que es verdad que cada vez tiene más días receptivos, cada vez tiene más contento, lo que más le motiva a la hora de sentarse a trabajar es que los demás también lo hagan, que yo le anime y le enseñe juguetes para que los ponga encima de la mesa y combinar esto con mi refuerzo positivo, que me vea contenta, las cosquillas, el buen rollo y la tranquilidad. Disfruta mucho con la música y las canciones.”

2. ¿Qué tipo de actividades no suele hacer o le resultan menos gratificantes?

“Ha pasado por muchísimas fases desde los 3 años. Ha habido muchas cosas que no hacía; no quería ni entrar ni salir al cole, no quería ir al patio luego no quería volver del patio, los traslados fueron muy costosos hasta que se hizo a ellos, no quería almorzar.... ha tenido muchas fases en las que algo no quería bajo ningún concepto, pero lo que sí que ha permanecido en el tiempo es la asamblea, él no se sienta en la asamblea por sí mismo y aunque le quiero agarrar de la manita o le quiera motivar con un juguete él no accede a sentarse. Cada vez está más receptivo en el aula.”

3. ¿Su situación en el contexto familiar ha influido en su desarrollo y aprendizaje?

“Pienso que sí, en el contexto familiar han surgido varios problemas a abordar, aunque siempre la familia ha puesto de su parte en todo momento. Pero a la hora de hablar con la madre, nos surgen varias dificultades. La primera la idiomática, la madre no habla castellano, el padre no aparece, yo no le conozco solo he visto a la madre siempre desde los 3 años y a ella le cuesta muchísimo hablar el idioma, sabe algunas palabras básicas pero no sabe hablar ni me entiende con fluidez. Entonces esto es un inconveniente para poder hablar con ella del sujeto X, de lo que necesita, de sus dificultades, también de lo que podemos hacer, porque ella no me entiende entonces tiene que traer como intérprete a su hija mayor. Cuando les expliqué las dificultades que tenía el alumno para poder seguir trabajándolas y para que se comprometieran a que los servicios médicos también nos apoyaran para ayudar al niño, para su desarrollo y para tirar para adelante, pues es verdad que hubo negación de la realidad en la que la madre de alguna manera le costaba admitir que su hijo tenía muchas dificultades y que tenía que aprender de otra manera, había que ayudarlo a aprender y había que estimularle en otras áreas para que pudiera avanzar y desenvolverse por su propia cuenta. Considero que con el paso del tiempo estos años ha influido la dedicación positiva por parte de la madre y la hermana pues tienen muy buena voluntad yo sé que hacen lo que pueden.”

4. ¿Cuáles son los aspectos en los que el sujeto X ha mejorado?

“El sujeto X sigue teniendo sus propias conexiones que muchas veces se alejan bastante de la realidad, pero ha mejorado, porque el alumno en principio no podía mirar a los ojos y no respondía ni a su nombre. Al inicio de 3 años presentaba serias dificultades para responder a su nombre, incluso a órdenes sencillas. Ahora sí responde al nombre y en ocasiones trata de llamar la atención muchas veces para veas que está ahí y que quiere algo, incluso tiene la intención de querer enseñarte algo aunque sea por unos segundos. Ha mejorado mucho en atención, autonomía y en que aumenten los tiempos de conexión con la realidad. Un aspecto en el que ha mejorado también, en cuanto a malas rutinas o hábitos, por ejemplo cuando se negaba a hacer los traslados o no quería entrar en clase se tiraba al suelo, pataleaba, se daba cabezazos y era bastante difícil que estuviera seguro y que estuviera

tranquilo. Sin embargo, en eso ha mejorado mucho, el niño ahora entra contento casi todos los días salvo que tengas sueño o este malito y sale al patio contento, entra contento, no tiene problemas para hacer los traslados... ha mejorado el en muchos aspectos lo de sentarse a trabajar es algo que no hacía y ahora lo hace por su propio pie casi siempre. Para mí, lo más importante es la buena actitud, el que venga feliz, que venga contento, para mí es un básico para continuar su desarrollo y el trabajo con él.”

5. ¿Cuáles son los aspectos en los que no se ha notado una mejoría o ha llegado a empeorar?

“Pienso que el sujeto X no ha empeorado en ningún aspecto. Lo que ha hecho es caminar hacia adelante, pienso que lo que ha habido son pequeños pasitos que van avanzando yo no pienso que haya empeorado y si alguna vez lo he creído son días muy puntuales como he dicho antes, días en los que está cansado o no se encuentra bien no responde a ninguna rutina ni a órdenes pero por el resto, siempre hay evolución en todos los aspectos.”

6. ¿Cómo organizas la rutina diaria en el aula para llevar a cabo una atención individualizada para los alumnos que presentan dificultades como el sujeto X?

“Pues como puedo. Es complicado, tengo 5 alumnos ahora mismo ACNEAE con dificultades ya sea del lenguaje u otro tipo, el caso es que hay 5, es un aula bastante compleja, con una diversidad enorme en cuanto a todo; personalidad, ambiente, diferentes ritmos de aprendizaje... en este caso, la atención individualizada con alumnos como el sujeto X es complicado porque son 17 alumnos y no puedes estar en todos a la vez. Cuento con la ayuda y atención de las profesionales de PT y AL pero cuando estoy yo sola con ellos intento organizarme de la mejor manera. En el momento de la asamblea a cada uno se le pide lo que se le puede pedir evidentemente pero en el momento de trabajo individualizado, hay algunos que funcionan y trabajan de manera autónoma, por sí mismos, entonces yo intento ponerme y centrarme en los niños que presentan más dificultades en el trabajo individualizado. Con este alumno en concreto, lo adaptamos también de manera curricular ya que no tiene el mismo libro que los demás. Hemos conseguido que se siente en su sitio de trabajo y que sea consciente de cuándo es el momento de sentarse a

trabajar. Cuando se sienta a trabajar pinta, garabatea, es capaz de repasar letras y números. Últimamente, algo que me ha sorprendido es que le está gustando recortar, esto era algo que antes ni por asomo quería hacerlo. Va respondiendo aunque sea en períodos de tiempo muy muy cortos ya que la falta de atención que presenta es grave. Por otro lado, un apoyo visual que tiene el sujeto en el aula, es un panel de anticipación, elaborado por la PT. En este panel aparece representada la semana con las actividades que se realizan durante la mañana, todo representado con pictogramas. De tal forma, el niño se organiza porque sabe lo que va a hacer durante el día y lo que viene después de cada actividad.”

7. *¿Qué objetivos tenías marcados con el sujeto x para este curso?*

“Pues tenía varios objetivos algunos se han cumplido y otros no. El objetivo de la entrada, la actitud en la entrada del colegio porque rechazaba entrar al cole y era muy complicado y traumático para él y para el resto los niños. Ahora entra feliz ya se ha habituado a estar aquí y es un contexto en el que está a gusto. Ese era el primer objetivo que estuviera a gusto y feliz. El resto de objetivos van en relación con los hábitos, rutinas y momentos del aula, que participara lo más posible. Con el panel de anticipación hemos conseguido mucho y también con ayuda de las maestras de la PT y AL, todo el trabajo realizado con ellas en el aula se ve reflejado. Otro de los objetivos era que el niño en el momento de la asamblea consiguiera sentarse al igual que el resto de sus compañeros, es un objetivo que hoy en día sigue sin cumplirse, pero sí que es verdad que en el momento de trabajo ya se sienta que esto es algo que también nos ha costado mucho trabajo conseguir. En cuanto a aprendizaje otro de los objetivos era el idioma, que aprendieron algunas palabras en castellano y que pudiera interactuar. La socialización se ha conseguido muy poquito pero quizás en él sea un gran logro, es verdad que no juega con sus compañeros, pero sí que busca la atención de ellos en determinadas ocasiones. Le gusta mucho jugar a las construcciones y al pilla pilla pero la interacción fuera de esos dos juegos no se ha conseguido todavía. Se siente mucho más seguro con los adultos, algunas veces tratan los niños de agarrarle de la mano, pero no le gusta. En cuanto a lo curricular es verdad que sí que he notado que va aumentando conocimiento de los números y mejora también

en la motricidad fina. Había varios objetivos marcados que algunos se han cumplido y otros pues no en la medida que nos hubiera gustado, pero ahí estaremos ayudándole y apoyándole para llegar a lograr esos objetivos.”

8. ¿Algún consejo a la hora de intervenir con el sujeto X?

“La verdad es que si, la buena disposición la está recibiendo muy bien, es decir, la sonrisa, el contacto, el abrazo cuando él quiere, las cosquillas... que se sienta cuidado y observado, cuando no lo siente así porque estoy en asamblea o con otros niños trabajando, muchas veces viene y llama tanto en el aula como en el patio la atención de otros profes o la mía, como diciendo aquí estoy, o se sitúa en el sitio y él mismo se hacen notar que está. Esto a mí me parece súper importante para que pueda haber una buena intervención con él, esa buena disposición, porque si no hay esa atención y ese cariño el alumno rechaza cualquier intervención. Por temporadas, coge ciertas “manías” u “obsesiones”, por llamarlo de alguna manera, que le hacen sentir más seguro y le ayudan también en la rutina, ya sea un juguete, sea una expresión, un personaje, un gesto una canción... que le ayuda, le motiva, le hace estar más contento, hay que saber en ese momento qué es lo que le está motivando y a través de eso es verdad que él presta más atención y puedes tenerlo más pendiente de cara a la actividad que se pretenda realizar.”

ANEXO 2: ESTRUCTURACIÓN DEL AULA



