



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Cómo integrar un niño autista en un aula ordinaria en educación infantil

Trabajo fin de grado presentado por: Sílvia Llorens Torrentó
Titulación: Grado Educación Infantil
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Director/a: Sonia Gutiérrez Gómez- Calcerrada

Ciudad: Barcelona

Julio de 2012

Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9. Psicología de la educación

Resumen

Este trabajo consiste en un acercamiento a la contextualización del trastorno, y los métodos, procedimientos y técnicas a utilizar para la adaptación de los niños autistas en los centros ordinarios como consecuencia de la poca información que hay sobre el tema, y la gran necesidad de los maestros y del personal docente que está en contacto con el niño de tener unos conocimientos y una formación al respecto, debido al aumento de estos niños en las escuelas ordinarias en los últimos años. Se ha utilizado una metodología cualitativa, para el análisis de dos casos expuestos y una metodología cuantitativa para un pequeño estudio sobre la comprensión alcanzada a raíz de la adaptación de cuentos con pictogramas. Los resultados reflejan en los casos prácticos una misma metodología de trabajo, los pictogramas; y en la adaptación de cuentos un aumento de la comprensión.

Palabras clave: Autismo, métodos, vetlladora, pictogramas, educación infantil

Índice

Resumen	2
1.- Introducción	4
2.- Marco teórico	5
2.1.- Conceptualización “autismo”	5
2.1.1.- Autismo según el DSM-IV-TR (APA, 2003):	5
2.1.2.- Características específicas y definiciones del autismo según varios autores	7
2.2.- Leyes y NEE	8
2.2.1.- LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo):	8
2.3.- La figura de la vetlladora en Cataluña:	9
2.4. La importancia del uso de los pictogramas en los niños autistas:	10
2.5.- Criterios de escolarización de los alumnos con autismo:	13
2.6.- Estudios actuales.....	14
2.6.1.- Método Teacch	14
2.6.2.- Método Lovaas y ABA	17
2.6.3.- Método PECS (Bondy, Frost,, 1985):	19
3.- Justificación	22
4.- Desarrollo.....	23
4.1.- Objetivos	23
4.2.-Hipótesis:	23
4.3- Materiales y métodos	23
4.3.1.- Variables de estudio.....	24
4.3.2.- Muestra de estudio:.....	24
5.- Descripción de casos prácticos.....	24
5.1.- Resultados:.....	28
6.- Discusión.....	32
7.- Conclusiones.....	33
8.- Limitaciones y prospectiva del trabajo	33
9.- Referencias bibliográficas	35
9.1.-Referencias bibliográficas	35
9.2.- Bibliografía	38
10.- Anexos	40

1.- Introducción

Este trabajo pretende acercar al lector a una de las grandes problemáticas que nos encontramos hoy en día, la inclusión de niños con NEE en las aulas ordinarias. Más concretamente, este trabajo se va a centrar en cómo incluir niños con TEA en las aulas ordinarias, acercándonos a los métodos, técnicas y procedimientos que se van a llevar a cabo para una correcta inclusión de estos niños.

El objetivo planteado en esta investigación es saber cómo incluir niños con autismo en un aula ordinaria de Educación Infantil. Es por ello, que a lo largo del trabajo vamos a encontrarnos con un marco teórico en el que se hablará de la conceptualización de autismo tanto por el DSM – IV – TR, como por varios autores. Se hablará de las leyes y las NEE, de los métodos Teacch, Lovaas y ABA y Pecs, se dará una justificación del tema, el desarrollo e hipótesis, los materiales y métodos utilizados, las variables de estudio, una descripción de dos casos prácticos y un análisis de éstos. Por otro lado se ofrece una adaptación de dos cuentos de la literatura tradicional infantil con pictogramas, un estudio de comparación del grado de comprensión entre cuentos tradicionales y cuentos adaptados. Este trabajo es importante por la información que puede aportar a futuros maestros/as sobre el autismo, sus métodos y procedimientos a llevar a cabo. Es necesario que el personal docente que esté en contacto con este tipo de niños tenga información al respecto, para poder adaptar lo necesario para que el alumno esté lo mejor posible en el aula ordinaria e intente seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo en el aula.

La principal motivación de este trabajo es la poca información acerca de la integración de niños autistas en las aulas ordinarias y su considerable aumento en los últimos años. En muchas escuelas, encontramos ya, en varias clases niños con NEE y muchas de las maestras no tienen los conocimientos necesarios acerca del trastorno del niño que tienen en el aula, hecho que complica tanto el día a día de la maestra, como el del niño. Por eso, es tan necesario aportar conocimientos del trastorno a las maestras que estén en contacto con este tipo de alumnos.

2.- Marco teórico

2.1.- Conceptualización “autismo”

A lo largo del marco teórico este trabajo persigue los siguientes objetivos: describir el autismo, conocer las leyes que existen para los niños autistas en la educación y determinar las adaptaciones que hay que realizar para adaptar estos niños en el aula. Es conveniente, empezar el trabajo con una definición y unos criterios diagnósticos claros para detectar el trastorno autista, para poder entender qué es el autismo, en qué aspectos afecta y su curso. Nos vamos a centrar en un manual de referencia básico, el DSM-IV TR (Asociación Americana de Psiquiatría, 2003) y después nos vamos a centrar en el concepto según varios autores.

2.1.1.- Autismo según el DSM-IV-TR (APA, 2003):

Durante las últimas décadas se ha incorporado el término del TEA (Trastornos de Espectro Autista) para recoger un grupo más amplio de trastornos que comparten las características clínicas que definen el autismo, se incluyen los siguientes trastornos:

1. Trastorno autista
2. Trastorno de Rett
3. Trastorno desintegrativo de la niñez
4. Trastorno de Asperger
5. Trastorno generalizado del desarrollo

Así, en esta clasificación, podemos ver cómo el autismo es uno de los cinco trastornos que se encuadran dentro de la categoría de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD).

En la parte teórica de este trabajo nos centraremos en los TEA, pero en la parte práctica, en el autismo, porque el autismo se diagnostica en la etapa de Educación Infantil, a diferencia del resto de trastornos dentro de los TEA, que se diagnostican en Educación Primaria.

Características diagnósticas:

Las características esenciales del autismo son un desarrollo anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales y un repertorio restringido de actividades e intereses. Las manifestaciones del trastorno varían mucho en función del nivel de desarrollo y de la edad cronológica del niño. El trastorno autista puede ser llamado también autismo infantil temprano, autismo infantil o autismo de kanner.

Curso del trastorno:

El inicio del autismo se manifiesta antes de los 3 años. Desde el nacimiento se percibe una falta de interés del sujeto por la interacción social. Durante la primera infancia las manifestaciones del trastorno son más sutiles, siendo más difíciles de detectar que las que predominan después los 2 años. En una minoría de casos el niño puede haberse desarrollado de forma normal durante el primer o el segundo año. El curso del trastorno autista es continuo. Las habilidades lingüísticas (Ej. presencia del lenguaje comunicativo) y el nivel intelectual son los factores más significativos del pronóstico a largo plazo. Los estudios sugieren que sólo un pequeño porcentaje de niños autistas llegan a vivir y a trabajar autónomamente cuando son adultos. Alrededor de un tercio de los casos alcanza algún grado de independencia parcial. Los adultos autistas que funcionan a un nivel superior continúan teniendo problemas en la interacción social y en la comunicación.

Criterios para el diagnóstico del trastorno autista según DSM IV-TR:

A. Un total de 6 (o más) ítems (1, 2 y 3) con por lo menos 2 de 1, 1 de 2 y de 3:

1. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por 2 de las siguientes características:

a) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.

b) Incapacidad para relacionarse con compañeros adecuados al nivel de desarrollo.

c) Ausencia de la intención espontánea de compartir con los demás disfrutes, intereses y objetivos.

d) Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Atención cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características:

a) Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, como por ejemplo gestos o mímica).

b) En sujetos con habla adecuada, alteración de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.

c) Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrático.

3. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:

- a) Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.
- b) Adhesión inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
- c) Manierismos motores estereotipados y repetitivos (Ej. sacudir o girar las manos o dedos).
- d) Preocupación persistente por partes de objetos.

B. Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos 1 de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad: (1) interacción social, (2) lenguaje utilizado en la comunicación social o (3) juego simbólico o imaginativo.

C. El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.

2.1.2.- Características específicas y definiciones del autismo según varios autores

En este apartado se expondrán algunas características específicas del trastorno y la definición de éste por parte de autores muy relevantes en la materia. El autismo fue identificado por primera vez en 1943 por el psiquiatra austriaco Leo Kanner. Posteriormente, Eisemberg y Kanner en 1956 y Rutter ofrecieron aportaciones para definir el autismo. Sesenta años más tarde, la descripción que hizo Kanner todavía continúa vigente. Los conocimientos adquiridos sobre el autismo durante los últimos años han hecho que el autismo se conciba como un trastorno con un amplio espectro de manifestaciones y en la actualidad se ha impuesto el término Trastornos del Espectro Autista (TEA). Los TEA se definen como trastornos evolutivos que presentan una gran variedad de expresiones clínicas y son el resultado de disfunciones multifactoriales en el desarrollo del SNC en los que se alteran un conjunto de capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación”(Careaga, Arribas, Bedia y Posada de la Paz, 2009).

A continuación aparecen una serie de definiciones de autismo de personas muy influyentes en el tema. Kanner, psiquiatra austriaco que identificó por primera vez el autismo, Frith psicóloga y doctora, especialista en autismo y autora de numerosas obras de este tema, Hobson conocido por sus importantes investigaciones sobre el autismo y Riviere doctor y catedrático en psicología cognitiva.

Según Kanner (1943) el trastorno autista contiene tres núcleos de trastornos: trastorno cualitativo de la relación, alteraciones de la comunicación y el lenguaje y falta de flexibilidad mental y comportamental.

Según Frith (2009) hay algo en la conducta de las personas autistas que parece ir contra las leyes de la gravedad entre las mentes, contra las fuerzas que atraen unas mentes humanas hacia otras. Una trágica soledad que no tiene nada que ver con estar solo físicamente sino con estarlo mentalmente.

Según Hobson (1995) es muy difícil explicar cómo son los niños autistas. Hay que explicar cómo es la relación con una persona autista, qué se siente cuando uno trata de comunicarse o se relaciona con el niño. Al interactuar con una persona autista, se siente que se mueve en un plano diferente de existencia, que es una persona con la que no podemos “conectar”.

Según Rivière (2000) es autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausente a las personas presentes, y que por esto se siente incompetente para regular y controlar su conducta mediante la comunicación.

2.2.- Leyes y NEE

Es muy importante conocer qué dicen las leyes sobre los niños que presentan necesidades educativas especiales (NEE), si ven necesario que estén en centros de educación especial o consideran la inclusión en las escuelas ordinarias y si es así, cómo llevarla a cabo. Con las leyes que regulan nuestra educación, los profesionales del sector sabremos qué tenemos que hacer y cómo.

2.2.1.- LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo):

En este apartado se va a profundizar acerca de las leyes que regulan y hablan acerca de los alumnos con NEE en nuestras aulas, más concretamente nos centraremos en la LOE, que es la actual Ley Orgánica Estatal que regula las enseñanzas educativas en España vigente desde el curso académico 2006/2007. Dentro de esta ley nos detendremos en los artículos que hablen de las NEE. Vamos a verlo más detalladamente:

El título II de la LOE habla de la Equidad en la Educación y dentro de éste, encontramos el capítulo I dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En el artículo 71 (Principios) dice en los apartados 2 y 3 que es responsabilidad de las Administraciones educativas garantizar los recursos necesarios para que los alumnos que necesiten una atención educativa especializada, por presentar NEE o por dificultades de aprendizaje puedan conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades personales. También dice que las Administraciones educativas propondrán los procedimientos y recursos idóneos para identificar lo antes posible las NEE. Habla

también de que la atención integral a los alumnos con NEE se iniciará desde el momento en que se identifique esa necesidad y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

En el artículo 72 (Recursos) dice en los apartados 1, 2, 3, 4 y 5 que para conseguir el máximo desarrollo personal de los alumnos con NEE, las Administraciones educativas dispondrán del profesional, los medios y los materiales adecuados, enlazándolo con el apartado 2 del mismo artículo vemos que también dice que corresponde a las Administraciones educativas proveer a los centros de los recursos necesarios para atender de forma adecuada a estos alumnos. Se contará con la adecuada organización escolar y se llevarán a cabo las adaptaciones curriculares necesarias para que todos los alumnos puedan llegar a los fines establecidos. Tal como se comentaba antes se promoverá la formación de los profesores relacionada con el tratamiento de los alumnos con NEE y la Administración podrá colaborar con otras entidades para favorecer la escolarización de estos alumnos.

En la sección primera encontramos otros artículos específicos del “alumnado que presenta necesidades educativas especiales”:

En el artículo 73 (Ámbito) se definen las NEE como el alumnado que requiere, por un período o a lo largo de toda su escolarización, apoyos y atenciones educativas específicas como consecuencia de la discapacidad o trastornos de conducta.

El artículo 74 dice que la escolarización de los alumnos que presentan NEE asegurará que no haya discriminación y luchará por la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo establecer medidas de flexibilización en las distintas etapas educativas. La escolarización de estos alumnos en centros de educación especial, se podrá extender hasta los veintiún años, pero sólo se realizará cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en los centros ordinarios.

Para finalizar, decir que corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil de los alumnos con NEE y desarrollar programas para su adecuada escolarización (LOE, 2006).

En el siguiente apartado del marco teórico, se va hablar de la figura de la vetlladora, parte fundamental en el desarrollo de este trabajo.

2.3.- La figura de la vetlladora en Cataluña:

El modelo de escuela ha cambiado mucho y en los últimos años se trabaja para conseguir una escuela inclusiva, una escuela donde todos los alumnos, por diferentes

que sean puedan aprender juntos. Para que esto sea posible, hay una figura clave: la vetlladora. La vetlladora es una persona que está en todo momento con un alumno que por determinados motivos necesita de ayuda constante, ayudándole, dándole soporte y guiándolo. La tarea que llevan a cabo los vetlladores es clave para que se la inclusión funcione (Social.cat, 2011). El objetivo es que el alumno con NEE se integre dentro del grupo de su aula y se trabajan aspectos como: la autoestima, los hábitos, la postura, la comunicación y la interacción con los demás. Son alumnos que por sus NEE, sin esta figura que les acompañara en su día a día tendrían que continuar su escolarización en centros de Educación Especial (Departament de Benestar i Família, 2011).

La figura del vetllador también es conocida como Auxiliar de Educación Especial (AEE), que se responsabilizan de velar por los alumnos que presentan trastornos conductuales graves que pueden dar lugar a conductas agresivas con repercusiones a los demás compañeros del aula. El nombre inicial con que se conoció a esta figura fue la de “vetllador/a”, por lo que es este el nombre que se ha extendido en los centros (Teixidó, Brucart y Groc, 2009).

En el siguiente apartado se va a hablar de la importancia de los pictogramas en los niños autistas, que veremos más adelante su aplicación en el seguimiento de casos y en la adaptación de los cuentos.

2.4. La importancia del uso de los pictogramas en los niños autistas:

En el ámbito de la comunicación podemos dividir los niños con autismo en dos bloques: los que no han desarrollado el lenguaje oral y aquellos que si lo han hecho. Para aquellos que no lo han desarrollado, al llegar a los 4 años se inician programas de comunicación alternativa, porque se considera poco probable, que alcanzada esta edad el niño lo desarrolle espontáneamente. Existen dos tipos de comunicación alternativa, los signos y los pictogramas. Para los niños autistas son mejores los pictogramas, debido a su buena capacidad visoespacial, porque los signos requieren buena motricidad fina y niveles adecuados de imitación. Al utilizar pictogramas, es muy importante partir del interés del niño. El niño dispondrá de una serie de pictogramas y ha de aprender a que cuando quiera algo debe enseñar el pictograma correspondiente. Los pictogramas han de estar en lugares accesibles, donde el niño llegue sin problemas: pegados en la pared, encima de la mesa, los puede llevar encima a modo cuaderno, etc. (Cuxart, 2000).

Muchos niños con autismo son buenos aprendices visuales. Los maestros suelen usar gráficos, dibujos y representaciones visuales para la enseñanza; cualquier material creado para niños con dificultades de aprendizaje pero que son buenos aprendices

visuales será adecuado también para ser utilizado con niños autistas (Martín, Fernández, García, Jorge y López, 2011).

Al utilizar pictogramas perseguimos varios objetivos (Alcedo, 2009):

- Entender la simbología de los pictogramas: para esto podemos hacer varias actividades como la agenda diaria, asociar pictogramas, representación de actividades...
- Realizar una secuencia con ayuda de pictogramas: actividades como la realización de varias actividades de trabajo, organizar el tiempo libre, recoger...
- Realizar recados con desplazamiento: actividades de ir a buscar un objeto que falta, jugar a ser dependiente de una tienda y traer lo que los demás te pidan con pictogramas...
- Comprender el mundo que les rodea: actividades como noticias diarias, qué ha pasado en la escuela...
- Disfrutar del ocio: actividades de adivinar a compañeros, cantar canciones...

Las características de los dibujos o fotografías hacen que sean fácilmente comprensibles y utilizados tanto como sistema alternativo de la comunicación como sistema alternativo de la comprensión. Se planteó como se podría ayudar a los niños autistas a comprender el mundo que les rodea y se idearon cuatro usos funcionales de los pictogramas:

- 1.- Agendas personales realizadas con dibujos o viñetas: en una hoja de papel se presentan con dibujos esquemáticos las actividades y acontecimientos previstos a lo largo del día.
- 2.- Pictogramas para cambiar rigidez y rutinas: explicación visual de cambio de rutina.
- 3.- Pictogramas para guiar la solución de tareas complejas: presentar al niño la “microconducta” (una conducta implica muchas microconductas Ej. ir al WC) en sus pasos y numerada.
- 4.- Pictogramas para identificar y comprender los acontecimientos importantes del día: subrayar con rotulador rojo las cosas importantes (Ventoso, 1995).

A los niños autistas les cuesta aprender cosas que no se puedan pensar con imágenes. Las palabras que asimila más fácilmente un niño autista son los sustantivos, porque los puede relacionar directamente con imágenes. Los niños autistas perciben las palabras escritas como demasiado abstractas para entenderlas y recordarlas. En el autismo,

parece que el sistema visual se haya expandido para compensar las deficiencias verbales y secuenciales (Grandin, 2006).

Los pictogramas se realizan y utilizan de la siguiente manera (Ventoso, 1995):

- Dibujos sencillos, esquemáticos y ajustados a la realidad.
- Escribir debajo – encima del dibujo lo que se representa en él.
- Que además del dibujo central se utilicen señales específicas para ampliar la información (ver, subir, bajar...).
- Que se realicen delante del alumno y se le vaya explicando.
- Que el niño “lea” el pictograma, para asegurar su comprensión.
- Cuando se utiliza para remarcar lo “importante” o para romper rutinas, se debe realizar en el momento que está ocurriendo el suceso. Repasar qué ha pasado de importante a lo largo del día.

Los pictogramas que encontramos en las aulas siguen una progresión, van del objeto real a la palabra, en un principio tenemos pictogramas contruidos con fotos, después con dibujos realistas y por último con imágenes de carácter pictográfico (Labrac y Avilés, 2009).

Es conveniente también, hablar de las regletas, que son un conjunto de pictogramas., en el que se nos explica una secuencia. Encontramos de dos tipos: regletas con guiones sociales y regletas con guiones de acción. Las regletas de guiones sociales son pequeñas historias sociales o de comportamiento social que facilitan la interacción de nuestros alumnos con sus compañeros y se componen de 3-4 pictogramas. Las regletas con guiones de acción organizan la tarea a realizar con un conjunto de pictogramas (Labrac y Avilés, 2009).

Las ventajas de los pictogramas según Ventoso (1995) son:

- Son individualizados.
- Se hacen en el momento.
- Los puede realizar cualquier persona.
- Funcionales y naturales, los niños los puede llevar encima y consultarlos cuando lo necesite.
- En las agendas, el niño puede dibujar o pedir que le dibujen aquello que quiere hacer.

- Suponen una fácil intervención para la eliminación de conductas rígidas.

En la parte práctica de este trabajo se ha llevado a cabo la adaptación de dos cuentos tradicionales con pictogramas. Esta práctica, ha sido una forma de remarcar la importancia que tienen los cuentos en la etapa de Educación Infantil y en todas. Como dice Bettelheim (1977) los cuentos son terapéuticos, por que el niño encuentra sus propias soluciones mediante la contemplación de lo que la historia parece explicar sobre él mismo y sobre sus conflictos internos, en ese momento de su vida.

2.5.- Criterios de escolarización de los alumnos con autismo:

El sistema educativo ha de cumplir dos rasgos importantes para poder incorporar a niños autistas en sus aulas: diversidad y personalización. Un sistema homogéneo y poco individualizado no podrá atender adecuadamente las necesidades de este tipo de alumnado. Hay que tener en cuenta, además varios factores, tanto del niño como de la escuela para su satisfactoria escolarización en un centro, unos criterios de escolarización para los niños autistas. En los factores del niño encontramos el cociente de inteligencia, el nivel comunicativo y lingüístico, las alteraciones de la conducta, la flexibilidad cognitiva y comportamental y el nivel de desarrollo social; y en los factores del centro encontramos el tamaño de los centros, la estructuración de los centros, el compromiso del claustro, los recursos y los compañeros.

Factores del niño:

1. Cociente de inteligencia (CI) superior a 70, aunque no debe excluirse de 55-70.
2. Nivel comunicativo y lingüístico como criterio importante para una buena integración.
3. Alteraciones de conducta: la existencia de autoagresiones, agresiones, rabietas incontrolables, hará cuestionar la posible integración.
4. Flexibilidad cognitiva y comportamental.
5. Nivel de desarrollo social: los niños con edades de desarrollo social inferiores a 8-9 meses sólo tienen oportunidades de aprendizaje mediante integración uno a uno con adultos.

Factores del centro escolar:

1. Son preferibles los centros escolares de tamaño pequeño y bajo número de alumnos.
2. Son preferibles centros estructurados, que hagan posible la anticipación de la jornada escolar.
3. Compromiso del claustro de profesores y de los profesores que atenderán al niño.
4. Existencia de recursos complementarios: un psicopedagogo (funciones de orientación) y un logopeda.

5. Proporcionar a los compañeros del niño autista herramientas para comprenderle y apoyar sus aprendizajes y relaciones (Rivière, 2001).

2.6.- Estudios actuales

En la actualidad, se encuentran varios métodos y este trabajo se centrará en los métodos psicoeducativos, para tratar este trastorno y hacer que el niño consiga llevar una vida lo más normal posible, tanto en el ámbito personal, familiar, escolar y posteriormente en la edad adulta en el ámbito laboral. Muchos profesores usan varios métodos; algunos intentan identificar un estilo de aprendizaje individual para cada estudiante y adaptan la actividad curricular y el material a ese tipo de aprendizaje (Martín, Fernández, García, Jorge y López, 2011). Antes de hablar de los métodos en cuestión es interesante detenernos un momento para reflexionar acerca de la inclusión de estos alumnos.

Cuando se habla de inclusión educativa, hay que tener en cuenta un concepto de inclusión más amplio, ya que si un niño es excluido de las vivencias diarias en su familia y comunidad, irá en desventaja a la escuela. Teniendo esto en cuenta, el éxito del proceso de inclusión de la persona con autismo está muy relacionado con la participación de éste con su familia, escuela y comunidad.

En la institución educativa hay que revisar (Bedoya, 2008):

- La identificación de barreras para el aprendizaje y la participación.
- Transformación de la escuela con la eliminación de barreras y creación de entornos accesibles (sensibilización).
- Formación de los docentes.

A continuación se exponen diferentes métodos para trabajar con niños autistas en el ámbito educativo.

2.6.1.- Método Teacch

Teacch (EMUCN ,s.f.)) es un programa estatal de Carolina del Norte al servicio de las personas con Trastorno del espectro autista (TEA) y sus familias. Fue fundado en 1966 por Eric Schopler.

El programa TEACCH es apto para utilizarlo en centros ordinarios y su objetivo es que los estudiantes con TEA puedan aprender de sus iguales y a éstos les permite conocer el trastorno.

La propuesta creada por TEACCH de trabajo para personas con TEA y sus familias se llama “*Enseñanza Estructurada*”.

Técnicas educativas del TEACCH:

La técnica educativa más importante que se utiliza es la presentación visual de la información. Las explicaciones verbales como modalidad única de enseñanza resultan inútiles. Se pueden usar palabras, pero los elementos visuales generan más comprensión y éxito a la hora de explicar algo, para estos niños las imágenes son más fáciles de entender que las palabras.

La enseñanza estructurada:

Es una forma de adaptar la práctica educativa a las distintas formas de entender, pensar y aprender de personas con TEA.

Objetivos al utilizar una Enseñanza Estructurada con personas con TEA:

- 1.- Les ayuda a entender situaciones y expectativas.
- 2.- Les ayuda a estar tranquilos.
- 3.- Les ayuda a aprender mejor, usando el canal visual en lugar del canal auditivo.
- 4.- Les ayuda a ser independientes y a generalizar lo aprendido en otros contextos.
- 5.- Reducción de problemas de conducta y enfrentamientos personales.

La estructura se diseña en distintos niveles que incluyen:

- Estructura física del entorno.
- Agendas diarias.
- Sistemas de trabajo.
- Estructura e información visual.

Estructura física del entorno:

La estructura física del entorno hace que el aula sea más clara, interesante y manejable para los niños con TEA. Deben considerarse las necesidades individuales al planear la distribución física del aula y debe tenerse en cuenta que cada alumno precisa de un nivel de estructuración distinto. La distribución del mobiliario puede afectar a la capacidad del alumno para desenvolverse por el entorno, comprender sus expectativas y funcionar independientemente (materiales accesibles, etiquetados y adaptados al nivel de cada alumno). Las zonas del aula ordinaria en las que no haya mucha actividad serán las más adecuadas para establecer su lugar de trabajo. Les va a resultar muy útil disponer de un lugar tranquilo donde puedan ir cuando los ruidos, imágenes u olores de la clase les sean difíciles de soportar. La estructura física debe organizarse de modo que el niño entienda dónde se realizan las distintas actividades y dónde se guardan los materiales.

Agendas:

Los alumnos con TEA necesitan claridad y predictibilidad en su día a día. El programa TEACCH incorpora agendas diarias individualizadas, las cuales proporcionan orden, predictibilidad y organización en sus vidas. Hemos de recordar, que los alumnos con TEA frecuentemente tienen problemas de memoria secuencial y de organización. Así, las agendas dirigen las actividades que ocurren y reducen la ansiedad ayudando a los alumnos a organizarse, comprender y anticipar sus actividades diarias. Proporcionan rutinas cómodas y predecibles. Las agendas, pueden ser escritas (para los niños que saben leer) o visuales, con dibujos o fotografías que representen sus actividades diarias (para los niños que no saben leer). La agenda le dice al alumno dónde van a estar, para qué actividades y en qué orden. También les explican cómo moverse por los espacios físicos (fomentan la independencia).

Sistemas de trabajo:

Los sistemas de trabajo ayudan a los niños con TEA a organizar cada una de las actividades que tendrán que hacer y a saber lo que se espera que hagan en las distintas actividades, así, se podrán organizar ellos mismos y podrán realizar sus tareas de forma independiente de la ayuda del adulto. El alumno, al empezar una actividad necesita saber la respuesta a estas preguntas:

- ¿Qué hago?
- ¿Cuánto hago?
- ¿Cómo sabré cuando he terminado?
- ¿Qué pasa cuando haya terminado?

Un sistema de trabajo es una forma sistemática y visual para responder a estas preguntas. Los sistemas de trabajo pueden ser escritos o con dibujos o fotografías.

Estructura e información visual:

Cada tarea debe ser visualmente organizada y estructurada para minimizar la ansiedad e incrementar al máximo la claridad, la comprensión y el interés. Hay tres componentes de las actividades para conseguir resultados positivos:

- Claridad visual: aclarar los componentes importantes de una tarea y las expectativas. Ej: una zona en el aula con una alfombra puede indicar zona de ocio.
- Organización visual: distribución y estabilidad de los materiales que usan los alumnos para realizar las tareas.
- Instrucciones visuales: proporcionan información visual que les explica qué se requiere para terminar una tarea. Ej: plantilla.

Podemos concluir la explicación del método TEACCH diciendo que la Enseñanza Estructurada, es su estrategia educativa que responde a las necesidades individuales de niños con TEA y en la cual encontramos unos componentes centrales: estructuración física del entorno, uso de agendas y sistemas de trabajo y desarrollo de materiales de trabajo visualmente claros y organizados. Los niños con TEA que usan este método están más tranquilos, más seguros de sí mismos y son capaces de trabajar de forma productiva e independiente durante periodos de tiempo más largos (Schopler, 2001).

2.6.2.- Método Lovaas y ABA

El método Lovaas es un model conductista y se basa en la modificación de conducta, planteamiento desarrollado por Skinner. Lovaas (1989) lo adoptó como método de terapia educacional para niños autistas; sus principios son el reforzamiento, la estimulación de respuestas de apoyo instrumentales, la retirada gradual de estímulos y el sostén y moldeamiento.

ABA significa Análisis Conductual Aplicado (Applied Behavioral Analysis) o Método de Modificación de Conductas y fue creado por Ferster, Lovaas, Wolf, Risley en la década de los 60.

El Método ABA realiza una evaluación y obtiene una descripción del comportamiento problemático (Análisis Funcional de la Conducta). Se observan los posibles refuerzos que hacen que esa conducta se repita y se consigue que vaya disminuyendo la frecuencia en que se produce esa, hasta hacerla desaparecer. Las técnicas se aplican también para favorecer conductas positivas.

Encontramos también, el principio de extinción, que se da para disminuir conductas negativas. Una forma de extinguir una conducta, es mediante los castigos, que en el método ABA son:

- Uso de aversivos (zumo de limón, y sonidos): sirve para evitar autolesiones, golpes en la cabeza, mordidas o arañazos... Si no se detienen estas conductas hacen que la vida del niño esté en riesgo.
- El tiempo afuera: cuando la persona esté entrando en una escala de violencia o crisis, sirve para evitar el descontrol de la situación.
- Las restricciones físicas durante las intervenciones en crisis: contención no violenta al niño evitando que este se haga daño o lo haga a alguien.

Respecto de la aplicación del método A.B.A en la escuela tenemos que:

- Este programa está consensuado y validado internacionalmente para estudiantes con autismo .

- Se fijan objetivos anuales sobre hábitos, independencia, comunicación, prevocacionales, socialización y académicos/deportivos con la intervención de los maestros, profesionales, padres y estudiantes.
- Se realizan Documentos Educativos Individualizados o Programas Educativos Individualizados para cada estudiante. Cada tarea debe ser organizada de manera que se pueda dividir en pequeños pasos, que puedan cumplirse sucesivamente y recompensar al niño por la ejecución de cada uno de éstos (Riviere y Martos, 1997).
- Se fomenta la integración con visitas, paseos, excursiones, salidas, programas educativos que fomentan la integración al aula común...
- Los profesionales que trabajan con estudiantes autistas, deben ejercer los programas de forma efectiva, planificarlos y organizarlos para saber qué se está haciendo en cada paso. Los estudiantes también saben qué, cómo, cuándo y dónde suceden las cosas.
- Los profesionales deben estar permanentemente entrenados y muy motivados para el empleo constante, metódico y sistemático del Método A.B.A (reuniones quincenales de Staff, Jornadas de especialistas, reuniones de staff profesional con maestros, asistencia a congresos, cursos, jornadas...) y el Programa de entrenamiento para familias que incluye dos subprogramas: Escuela para padres y Grupo de hermanos.
- Información Documentada que se brinda a los padres con boletines semestrales, que incluye las plantillas de Análisis Funcional, plantillas diarias de comportamiento, evoluciones, programas en progreso y discontinuados.
- Un staff con amplios conocimientos de A.B.A, que incluye a psicólogos conductistas, psicopedagogos, profesores de educación especial, profesores de sordos e hipoacústicos, profesores de educación física, maestros de talleres, asistentes, fonoaudiólogo, asistente social, psiquiatra, terapeuta ocupacional, nutricionista, enfermería, maestros de arte... y que cada uno procure el progreso de los estudiantes autistas ya que todos tienen que ser profesores del niño autista y todos deben estar preparados para una ardua labor y un gran desgaste (Lovaas, 1989).

El Modelo Lovaas (Lovaas, 1989) de Análisis de Comportamiento Aplicado se inicia con niños entre 2 y 8 años y su aplicación varía en función de las necesidades de cada niño. Según Lovaas la intensidad del tratamiento es un factor crucial en el progreso de un niño. Por tanto, la mayoría de niños entre 3 y 5 años reciben uno a uno la instrucción durante 5-8 horas diarias 5-7 días por semana (aprox. 35-40 horas/semanales).

El día está dividido en sesiones y una sesión suele durar entre 2-4 horas. El niño y el instructor realizan una tarea durante 2-5 minutos y descansan 1-2 minutos. Las tareas se realizan en diversos lugares (suelo, mesa, dentro, fuera...). Cuando ya llevan trabajando 1 o 2 horas se hacen descansos más largos, de 10 o 20 minutos. Las

interrupciones, hacen que el niño tenga su tiempo fuera de la enseñanza estructurada y surgen oportunidades para que haga demandas y juegue con el instructor.

El objetivo principal de la intervención es que los niños aprendan del entorno. Los niños progresan a partir de diferentes fases de la programación para lograr un objetivo concreto. Al principio de la programación se hace hincapié en habilidades como imitación, pedir algo, seguir instrucciones simples y adquisición de imitación verbal. La programación destaca usar más oraciones completas, aprendizaje de habilidades más rápidamente y empezar a interactuar más con los demás. Las habilidades se enseñan de forma más informal, más acorde con la vida cotidiana. La programación se utiliza para facilitar dos de los factores más importantes en la escuela: el aprendizaje en grupo y hacer amigos.

2.6.3.- Método PECS_(Bondy, Frost,, 1985):

Este método surge en la década de los años 90 y sus precursores son Bondy y Frost en 1985. Es un programa que se sirve para enseñar a los niños a interactuar con los otros mediante el intercambio de dibujos, símbolos, fotografías u objetos reales de los ítems deseados. Las metas del PECS incluyen: la identificación de objetos que pueden servir como estímulos para cada acción del niño y aprender a responder a preguntas mediante un sistema de múltiples dibujos. PECS ayuda al niño a iniciarse en la comunicación. El PECS es un programa conductual que utilizaba ABA para enseñar comunicación funcional visualmente, es opuesto al enfoque oralista tradicional. El programa consiste en el intercambio de comunicación entre personas, más que en la extensión del repertorio comunicativo. Se enseña al niño a entregar un pictograma del ítem deseado al entrenador, quien de forma inmediata satisface la petición. También se les enseña a comentar y responder preguntas directas. Para llevarlo a cabo se requiere de dos entrenadores (Careaga, Arribas, Bedia y Posada de la Paz, 2009).

PECS es apropiado para niños diagnosticados de autismo y ha recibido reconocimiento mundial por centrarse en el componente de la iniciación a la comunicación, PECS no requiere materiales complejos ni caros, fue creado por educadores teniendo en cuenta variedad de contextos y situaciones.

PECS empieza por enseñar a una persona a entregar una imagen de un elemento deseado a un “receptor comunicativo”, el cual inmediatamente interpreta el intercambio como una petición. El sistema continúa enseñando discriminación de imágenes y como ponerlas juntas en una oración. En las fases más avanzadas, se enseña a responder preguntas y a comentar.

El protocolo de enseñanza de PECS está basado en el libro de Skinner de Conducta Verbal, de forma que la comunicación verbal se enseña utilizando ayuda y reforzamiento que llevará a la comunicación independiente.

Alumnos que utilizan PECS desarrollan el habla, otros llegan a la transición de la reproducción de la voz. Los estudios que demuestran la efectividad de PECS se está expandiendo con estudios por todo el mundo.

A continuación vamos a ver las cinco fases del método PECS (Bondy y Frost, 1985):

FASE I: Intercambio físicamente estimulado:

El alumno ve un objeto que le llama la atención, selecciona el símbolo del objeto y se lo da al terapeuta. No habrá incitaciones verbales para llevar a cabo el intercambio y una vez que el intercambio se haya producido, el terapeuta dice el nombre del símbolo y se lo da al alumno. El niño puede solicitar más de un objeto preferido, pero siempre de uno en uno.

FASE II: Aumentando la espontaneidad y buscar comportamientos y persistencia:

El alumno coge el símbolo y lo deja en la mano abierta del terapeuta. No habrá incitaciones verbales para llevar a cabo el intercambio, se enseñarán una variedad de símbolos presentados uno a uno y es bueno que estos símbolos se mezclen y no estén siempre en el mismo lugar, para que el niño llegue a discriminarlos perfectamente. Es interesante que participen en el intercambio diferentes terapeutas, desde varios adultos a niños como interlocutores.

FASE III: Discriminación de imágenes:

En esta fase, los alumnos trabajarán la discriminación entre varios símbolos y después se comprobará si lo han conseguido, el terapeuta le pedirá un objeto determinado y el alumno se lo tendrá que dar, de esta forma nos daremos cuenta si discrimina ese objeto de los demás. Una vez veamos que el niño discrimina correctamente se procede a reducir el tamaño de los símbolos.

FASE IV: Estructura de la frase:

El alumno pide objetos presentes y no presentes usando el símbolo “Yo quiero” seguido del objeto que quiere en una “tira-frase” y se lo enseña al terapeuta. Los alumnos aprenden a añadir en sus oraciones adjetivos, verbos y preposiciones.

FASE V: Funciones de comunicación adicionales y vocabulario:

El alumno usa de forma espontánea una amplia gama de conceptos de funciones comunicativas y vocabulario en una variedad de contextos e interlocutores. En esta fase sí, que se acompañará de intentos de habla siempre que sea posible. Es interesante que el alumno coja el símbolo que representa la actividad que viene a continuación en su horario diario. Se aumenta su independencia cuando se informa al alumno que la

actividad ha terminado ya que revisa su calendario para ver cuál es la próxima (Marriner, s.f).

Tabla 1. Comparativa de los métodos expuestos:

MÉTODO TEACCH	MÉTODOS LOVAAS Y ABA	MÉTODO PECS
Creado por Eric Schopler en 1966	ABA creado por Ferster, Lovaas, Wolf y Risley en 1960	Creado por Bondy y Frost en 1985
	Lovaas creado por Lovaas en 1989	
Es apto para centros ordinarios		Es apto para centros ordinarios
	Es apto para centros ordinarios	
Se basa en la enseñanza estructurada		Se basa en la interacción con otros mediante pictogramas
	Son modelos conductistas	
Estructuración del método en cuatro niveles:		En el método hay 6 fases:
- Estructura física del entorno		1.- Intercambio físicamente estimulado
		2.- Aumentando la espontaneidad y buscar comportamientos y persistencia
		3.- Discriminación de imágenes
		4.- Estructura de la frase
		5.- Funciones de comunicación adicionales y vocabulario.
- Agendas - Sistemas de trabajo Estructura e información visual	Tanto en el método Lovaas como en el método ABA no hay niveles ni fases	

3.- Justificación

Este trabajo de investigación es importante en el día a día de nuestras aulas. Cada vez aumenta más la ratio de alumnos por clase y se incluyen alumnos con NEE. Al aumentar la ratio de alumnos por clase, desemboca en que la maestra no dispone del tiempo necesario para ofrecer un aprendizaje individualizado a cada uno de sus alumnos, por lo que la enseñanza se convierte en más general y a veces en más superficial. Si a este aumento de niños por clase, le sumamos que nos podemos encontrar niños con NEE la dificultad aumenta mucho más. Nos encontramos, que la maestra no tiene tiempo suficiente para atender a todos los niños y menos aún para un alumno que presenta características diferentes y que en muchas ocasiones la maestra del aula no tiene la formación necesaria para atender a estos alumnos “diferentes”, no conoce el trastorno y tampoco sabe cómo actuar, le faltan herramientas, por lo que el día a día en el aula se complica considerablemente.

En estos casos, es conveniente que en la clase ordinaria (siempre y cuando el niño lo necesite) aparezca la figura de la vetlladora, que es una persona especialista en el trastorno (normalmente psicóloga o terapeuta en la comunidad autónoma de Cataluña) y que le pueda ayudar en su día a día de forma individualizada y a seguir el ritmo de aprendizaje de la clase.

La reforma educativa ha supuesto el reconocimiento del derecho de todas las personas con discapacidad a ser escolarizadas siempre que sea posible en un centro ordinario. La presencia de este alumnado en los centros ha comportado importantes cambios organizativos, metodológicos y curriculares, así como una gran demanda de recursos materiales, personales y de formación (Climent Giné y Giné, 2001).

Al investigar sobre este tema, se echa en falta el escaso material de ayuda a las personas con Trastorno autista, especialmente material visual como son los pictogramas (imágenes acompañadas de palabras) que les ayudan a consolidar sus rutinas y a saber que se espera de ellos. Actualmente, Míriam Reyes Oliva (2011), está llevando a cabo un proyecto muy interesante, ha diseñado una colección de cuentos con pictogramas que pretende repartir gratuitamente 20.000 ejemplares en asociaciones y familias afectadas por el trastorno. El proyecto se llama “Cuentos para Aprendices Visuales” y actualmente se encuentra en fase de búsqueda de financiación (ABC, 2012). Es una iniciativa muy interesante por la escasez de material adaptado existente.

A nivel práctico se encuentran muchas carencias a cubrir, la gran mayoría de las maestras no conocen cómo actuar y qué herramientas utilizar con estos niños, no conocen el material a utilizar, cómo adaptarles las actividades diarias y cómo llevar a cabo una explicación que el niño pueda entender. Se tendría que formar al personal que

va a estar en contacto con niños con autismo para así, aumentar la calidad escolar para estos niños.

4.- Desarrollo

4.1.- Objetivos

Objetivos generales:

- Saber cómo incluir un niño con autismo en un aula ordinaria en educación infantil.

Objetivos específicos:

- Indagar en métodos y estrategias con los que trabajar con estos niños.
- Adaptar dos cuentos tradicionales de la literatura infantil para niños con autismo (adaptación hecha por mí).

4.2.-Hipótesis:

- Los niños con autismo comprenden mejor la información con pictogramas.

4.3- Materiales y métodos

En este trabajo va a haber tanto metodología cualitativa como cuantitativa ya que será lo más adecuada para lograr el objetivo general y los específicos planteados.

Se va a utilizar una metodología cualitativa para hacer el análisis y comentarios pertinentes de los tres casos prácticos que se van a exponer. Vamos a hacer una comparación de los casos prácticos para ver los puntos en común que presentan a nivel de metodología utilizada.

La metodología cuantitativa se utilizará en la segunda parte, donde encontraremos dos adaptaciones, realizados por la autora del presente trabajo, de cuentos tradicionales, una para niños de 3 años y la otra para niños de 4 años: “Los tres cerditos” adaptado a niños de 3 años y “La Caperucita Roja” adaptado a niños de 4 años. En esta pequeña investigación van a formar parte 4 niños autistas, dos de 3 años y 2 de 4 años. A partir de la “lectura” de estos cuentos por los niños autistas se hará un pequeño estudio donde a partir de una batería de ítems se evaluará el grado de comprensión alcanzado por los niños. Esta evaluación se llevará a cabo inmediatamente después de la visualización del cuento, debido a la limitación que presentan en la memoria a corto plazo los niños con Trastorno autista.

Se llevó a cabo en el aula, junto con los demás niños de la clase, se utilizó uno de los rincones del aula, el rincón de la biblioteca, como si los niños fueran a leer un cuento al

igual que hacen los demás compañeros. La duración de la actividad fue de 30 minutos, 10 minutos para visualizar el cuento y 20 minutos para responder a las preguntas.

Los ítems a partir de los cuales se evaluó y contrastó la comprensión en el cuento tradicional – adaptado de 3 años fueron los siguientes:

1. Dibuja un personaje del cuento.
2. ¿Cuántos cerditos hay en la historia?
3. Pinta de qué color es el lobo.

Los ítems a partir de los cuales se evaluó y contrastó la comprensión en el cuento tradicional – adaptado de 3 años fueron los siguientes:

1. Dibuja un personaje del cuento.
2. Dibuja quien salvó a Caperucita del lobo.
3. Pinta de que color es Caperucita.

La evaluación se realizó a partir de los dibujos que el niño hizo y de si se acordó del nombre del personaje principal. Los ítems se van a evaluar con una puntuación del 1 al 4:

- 4: Comprensión total.
- 3: Comprensión media.
- 2: Comprensión con ayuda.
- 1: Comprensión nula con o sin ayuda.

4.3.1.- Variables de estudio

En este caso, la variable independiente será el tipo de cuento y la variable dependiente será la comprensión alcanzada por los sujetos.

4.3.2.- Muestra de estudio:

La muestra utilizada para llevar a cabo esta investigación, será de 4 niños. Dos de ellos, de 3 años y los otros dos de 5. Uno de los niños de 3 años y otro de 5 coinciden en la misma escuela y los otros dos van cada uno a un centro diferente. Los dos centros son concertados ordinarios, el primer centro tiene dos líneas (2 clases por curso) y el segundo tres (3 clases por curso).

5.- Descripción de casos prácticos

Por otro lado, se presenta la descripción de dos casos prácticos pues es muy importante disponer de una aproximación a casos prácticos, puesto que ya hemos abordado la teoría y la práctica nos resulta útil para tener un “contacto más directo” con el

trastorno, comprender mejor su día a día, los problemas con los que se encuentran y los puntos fuertes y débiles a tener en cuenta y a pretender mejorar.

La descripción de estos casos prácticos es aportada por varias compañeras de profesión, especializadas en el ámbito de la psicología infantil que trabajan en varias escuelas de Barcelona con niños autistas en el ámbito escolar. Con estos casos prácticos, aparte de ver la evolución del niño autista en el aula, se pretende exponer también, el trabajo que realiza la figura de la vetlladora en Cataluña.

CASO 1:

Sujeto: Niño de 4 años.

CI: 85.

Curso escolar: P4.

Centro escolar: Escuela concertada ordinaria.

Personas en el aula: maestra y vetlladora.

Se trata de un niño de P4 que viene de otra escuela (cambio propuesto por la antigua escuela). Al principio de curso empezó sin soporte y al cabo de 2 meses se decidió ponerle una vetlladora porque interfería en el ritmo diario del aula. Los dos primeros meses presentaba las siguientes conductas:

- No permanecía sentado en su silla.
- No hacía caso a la maestra del aula.
- No conocía todos los niños de la clase, solo conocía los que se sentaban en su mesa (de los otros niños no era capaz de recordar sus nombres).
- Presentaba ataques de rabia, rabieta cuando no estaba conforme con una cosa.
- Mutismo casi total, las únicas palabras que decía eran “Mama”, “Papa” y “Hola”.
- No se relacionaba con los compañeros, no tenía intención de comunicarse verbalmente con nadie, su forma de comunicarse era dando golpes o empujando.
- Se hacía pipi encima, no hubo control de esfínteres hasta los 4 años.
- Chillaba en clase y a los otros niños les hacía gracia, se reían y esto a él le motivaba por lo que aún lo hacía más.
- Hacía aleteo cuando estaba contento.
- Tocaba el pelo de los niños.
- Molestaba mucho en clase (según la maestra), ya que no estaba sentado en su silla durante las explicaciones o cuando tenían que trabajar, sino que daba vueltas por la clase, chillaba, hacía movimientos repetitivos y pegaba a los demás compañeros.

La vetlladora empezó a trabajar los siguientes aspectos:

- El “sentarse” se trabajó a través de pictogramas y diciéndole “Siéntate”. Si el niño obedecía se le daba un premio, se le dibujaba una cara contenta, para que la acción

volviera a llevarse a cabo. Se consiguió que el niño permaneciera sentado, aunque durante momentos cortos, ya que se cansaba muy rápido.

- El “escuchar” se trabajó a través de pictogramas y diciéndole “Escucha”. Si el niño obedecía se le daba un premio. Se consiguió una gran mejora, ya que al principio no escuchaba cuando se le hablaba y ahora sí.

- El “mirar a los ojos” se trabajó a través de pictogramas. Se le enseñaba el pictograma y se le decía “Mira a los ojos” y si se pretendía que mirara alguna cosa se le enseñaba el pictograma, se le señalaba el objeto al que se tenía que mirar y se le decía “Mira a la pizarra”. Si el niño obedecía se le premiaba. Hubo una mejora y miraba más.

- El “ir al WC” se trabajó a través de pictogramas y secuencias de los pasos para ir al wc (bajarse la ropa interior y los pantalones, hacer pipi, limpiarse, subirse la ropa interior y los pantalones y tirar la cadena) y se consiguió que hiciera los pasos requeridos.

- El “jugar con los demás” se trabajó a través de pictograma y explicación de la vetlladora. La vetlladora le explicaba el juego, jugaba con él y luego le pedía que jugara con los demás (siempre con un grupo reducido de compañeros). A base de ir repitiendo la acción y premiándolo cuando la llevaba a cabo se consiguió que jugara en momentos puntuales con otros compañeros.

- Para aprender vocabulario, la vetlladora le enseñaba pictogramas de cosas concretas Ej. Manzana y le decía “Manzana”. Aprendía palabras concretas mostrándole el pictograma correspondiente.

- Se trabajó también que reconociera los niños de su clase, la vetlladora y él iban de mesa en mesa y ella señalaba el niño y decía su nombre y él lo repetía. Lo hacían 3 veces por semana y al final el niño consiguió relacionar cada nombre el niño correspondiente.

- Para que no diera golpes a los demás niños también se utilizó un pictograma en el que salía un dibujo donde un niño le daba un golpe a otro y había una cruz encima y se le decía “Golpes no”. Cada vez que iba a dar un golpe a otro niño se le enseñaba el pictograma y se le decía la consigna y si lo hacía bien se le daba un premio. Poco a poco dejó de hacerlo.

- La vetlladora, en clase cuando la maestra explicaba cosas, simultáneamente ella se las explicaba al niño de una forma más comprensible. Las fichas que trabajaban los niños, el las tenía adaptadas a su nivel y las iba haciendo con la ayuda de la vetlladora.

- La maestra de la clase era una mujer mayor que no se involucraba en el trabajo de la vetlladora, no aceptaba sugerencias de ésta y consideraba que el niño era un estorbo en la clase y que impedía el buen desarrollo de ésta.

- Los padres estaban muy implicados en el desarrollo del niño. La madre viajaba mucho y se le tenía que anticipar al niño porque sino se mostraba nervioso.

- Al final del curso escolar, se notó mucha mejoría en el niño: pedía para ir al WC y seguía los pasos de la tabla, estaba más atento, permanecía más rato sentado, hacía demandas (Ej. Pípi, Hambre, Agua...), no daba golpes a los demás compañeros, participaba en juegos colectivos, reconocía a los niños de su clase, no chillaba... Con todas estas mejoras conseguidas en niño paso de curso.

CASO 2:

Sujeto: Niña de 3 años.

CI: 120.

Curso escolar: P3.

Centro escolar: Escuela concertada ordinaria.

Personas en el aula: Maestra y vetlladora.

Se trata de una niña diagnosticada recientemente de autismo a la que se decidió ponerle una vetlladora como consecuencia del reciente diagnóstico. La conductas que manifestaba antes de que tuviera la vetlladora eran:

- No hablaba, las únicas palabras que decía eran “Agua”, “Sí” y “No”. Entre “si” y “no” casi siempre decía “no” ya que no entendía muchas de las cosas que se le decían y por eso contestaba con una negativa.
- No se relacionaba.
- Cuando llegaba a la escuela lloraba mucho, al rato se calmaba sola.
- No pedía ir al WC cuando tenía pipi, se aguantaba y cuando iba al lavabo no se desvestía sola.
- No se sentaba en la silla.
- No entendía la mayoría de las cosas y se iba a jugar.
- Se iba sola al rincón de los animales “La cueva de los animales”, tal como decía la maestra.
- Cuando se le hablaba en catalán se ponía muy nerviosa, se le tenía que hablar en español, que era su lengua materna.

A la niña le iba mejor que se le mostraran fotos reales en lugar de dibujos, era bastante inteligente y no hacía falta adaptarle las fichas. La vetlladora trabajó los siguientes temas:

- Para trabajar el “sentarse” se le enseñaba una foto de un niño sentado y lo entendió enseguida, después se suprimió la foto y cuando se levantaba se le decía “No” y entendía que no podía levantarse.
- La “relación con los demás” se trabajaba mostrándole una foto de niños abrazándose. Poco a poco mejoró en este aspecto, no rechazaba a los demás pero continuaba sin buscar la relación.

- Se trabajó el “jugar con los demás” a través de una foto, si llevaba a cabo la acción se la premiaba. Hubo mejora.
- Para el “reconocimiento de los compañeros” la vetlladora le mostraba varias fotos de los compañeros, le decía un nombre y ella tenía que señalar la foto de ese niño.
- Se trabajó el “mirar a los ojos o a algo” a través de un pictograma, diciéndole “Mira” y señalándole aquello que tenía que mirar.
- El “estar atenta” no hubo que trabajarlo mucho, más que nada motivarla cuando perdía el interés.
- Para que “escuchara” se le enseñaba un pictograma y posteriormente se le decía “Escucha”.
- Se trabajó el “uso del punzón”, haciéndolo primero la vetlladora, luego las dos y luego ella sola.

La maestra del aula y los padres estaban muy implicados en el progreso de la niña.

5.1.- Resultados:

Los resultados se mostrarán en dos apartados. El primero, hará referencia a los casos prácticos (resultados cualitativos), donde se analizarán y se compararán teniendo en cuenta el método o forma de trabajar que se lleva a cabo con el niño. El segundo, será a través de unos gráficos donde se mostrarán los resultados cuantitativos de los dos sujetos obtenidos de la comparación del cuento tradicional y cuento adaptado.

Análisis de los casos prácticos:

En los dos seguimientos de casos que acabamos de ver hemos encontrado varios puntos en común y uno de ellos era la utilización de pictogramas por parte de la vetlladora.

Los dos niños iban a una escuela ordinaria y estaban en la etapa de Educación Infantil, el niño del primer caso tenía 4 años y mostraba un CI más bajo y la niña del segundo caso tenía 3 años y mostraba un CI alto. Vemos comportamientos similares en los dos niños antes de la llegada de la vetlladora, no seguían la clase, no entendían que es lo que se les pedía... pero el niño reaccionaba con ataques de rabia, con chillidos y molestando y la niña en cambio reaccionaba llorando cuando llegaba a la escuela, no hablando y se iba al rincón de los animales para estar tranquila.

A la llegada de la vetlladora vemos que se ha producido un cambio a mejor en los dos casos. Con el niño, se trabajó con pictogramas más la palabra que representaba ese pictograma (Ej. Se le enseñaba un pictograma donde aparecía una oreja y se le decía “Escucha”) para que fuera entendiendo lo que se tenía que hacer en cada momento y se mejoraron las conductas de chillar, ataques de rabia, molestar en clase, no

reconocimiento de los compañeros, relacionarse con los demás, sentarse, ir al WC... Con la niña, en cambio, se trabajó con fotos reales, se le mostraba la foto y se le decía el nombre de la acción y se mejoraron las conductas de no llorar en la entrada del colegio, de estimular el habla, de relacionarse con los demás compañeros, de ir al WC, de sentarse en la silla...

Podemos concluir diciendo que se ha visto mucha diferencia en los comportamientos de los niños antes de la llegada de la vetlladora y una vez ésta empezó a trabajar con ellos. Antes de su llegada el comportamiento de los dos niños era peor, se mostraban perdidos y sin entender qué esperaban de ellos los demás, en cambio, cuando llegó la vetlladora el comportamiento fue a mejor. El procedimiento que ha utilizado la vetlladora en los dos casos ha sido el mismo, el uso de los pictogramas y nombrar la acción, seguido de su recompensa si se ha llevado a cabo la acción correctamente.

Resultados comparación comprensión cuento tradicional – cuento adaptado:

En los siguientes gráficos se representará y se comparará el grado de comprensión de los niños autistas respecto a un cuento normal versus cuento tradicional.

Comparación cuento tradicional - adaptado a los 2 niños de 3 años:

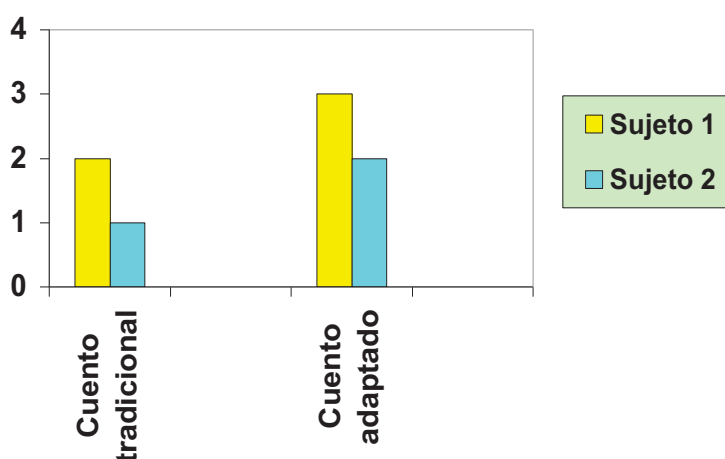


Gráfico 1: Dibuja el personaje del cuento

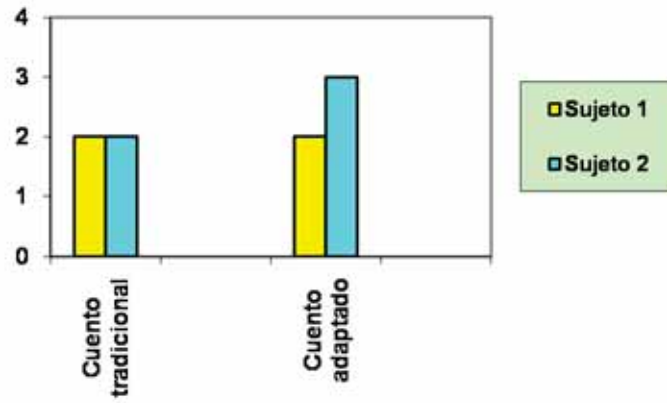


Gráfico 2: ¿Cuántos cerditos hay en la historia?

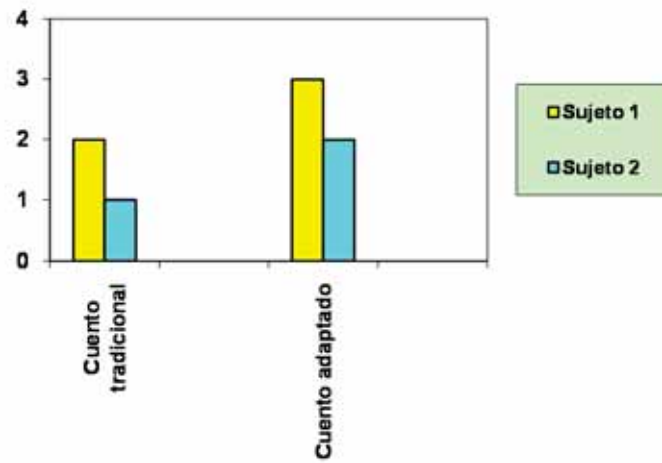


Gráfico 3: Pinta de qué color es el lobo

Comparación cuento tradicional – adaptado para los dos niños de 5 años:

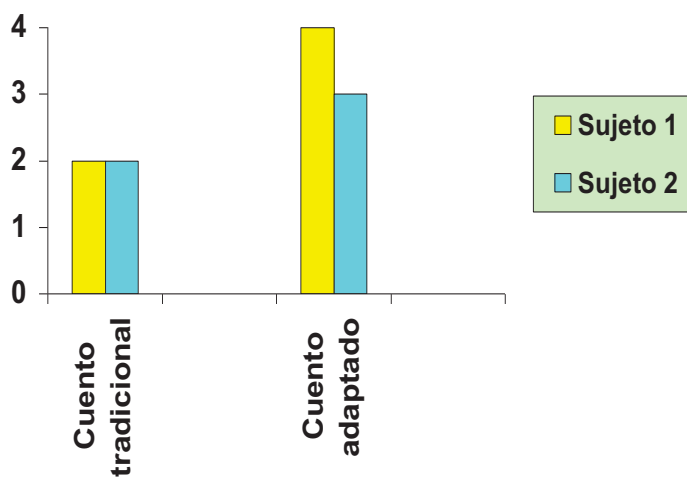


Gráfico 4: Dibuja un personaje del cuento

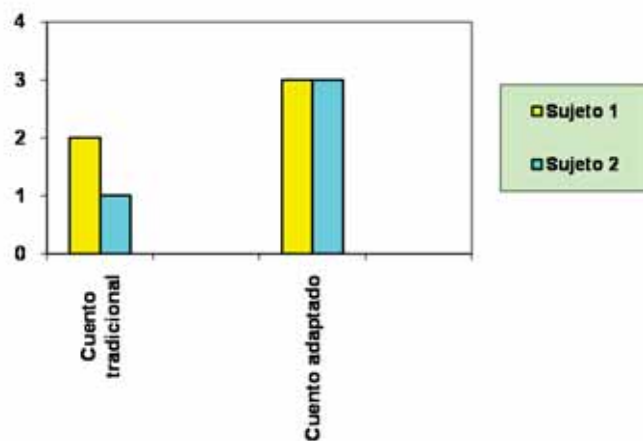


Gráfico 5: Dibuja quien salvó a Caperucita del lobo

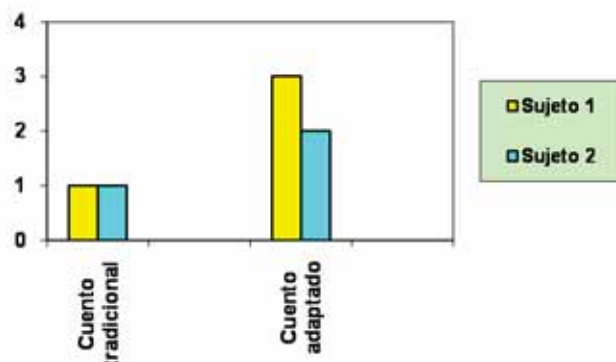


Gráfico 6: Pinta de qué color es Caperucita

6.- Discusión

La comprensión de los alumnos aumenta en el cuento adaptado y desciende en el cuento tradicional. Tal como se ha visto en el marco teórico, los pictogramas (apoyo visual) son muy importantes para los niños con autismo, puesto que comprenden mejor las imágenes que las palabras. En la adaptación de cuentos podemos corroborar que tal como dice Grandin (2006), en el autismo parece que esté más desarrollado el sistema visual para compensar las deficiencias verbales y secuenciales. En los pictogramas se les presentan las acciones concretas que pasan en una de las escenas del cuento, hecho que hace aumentar su comprensión y que no se pierdan entre tanta información.

Se ha podido comprobar también, en la explicación de los casos prácticos, como la vetlladora utiliza pictogramas para explicar al niño con autismo las rutinas diarias, las actividades a realizar, los juegos, las relaciones con los compañeros, las microconductas de las acciones, etc. (Ventoso, 1995) y funcionan bien, ya que el niño entiende aquello que se le pide y poco a poco va consolidando la acción. Es interesante, detenernos en el antes (sin pictogramas) y el después (con pictogramas) de la llegada de la vetlladora y en cómo evoluciona la actitud y el comportamiento del niño. Antes de su llegada encontramos a un niño perdido, que no entiende lo que le piden, que interrumpe las clases y después, con el uso de los pictogramas, vemos como su comportamiento mejora, ya que de esta forma si entiende aquello que tiene que hacer.

7.- Conclusiones

Viendo los resultados obtenidos podemos afirmar en términos generales que los cuentos adaptados generan mayor comprensión que los cuentos tradicionales en los niños autistas. Vamos a verlo más detalladamente.

En la comparación entre el cuento tradicional y el adaptado de niños de 3 años hemos obtenido en todos los ítems mayor puntuación en el cuento adaptado que en el tradicional, menos en el segundo ítem en el sujeto 1 que su grado de comprensión a sido el mismo en el cuento tradicional que en el cuento adaptado. Podemos afirmar, así, que en casi todos los ítems los sujetos han obtenido mayor comprensión con el cuento adaptado que con el cuento tradicional.

En la comparación entre el cuento tradicional y el adaptado de niños de 3 años hemos obtenido, en este caso mayor puntuación en el cuento adaptado que en el cuento tradicional, por lo que podemos afirmar que el cuento adaptado ha generado mayor comprensión que el cuento tradicional a partir de los ítems evaluados.

Podemos decir que la hipótesis planteada anteriormente “Los niños con autismo comprenden mejor la información con pictogramas” es correcta, ya que así lo ha demostrado el estudio que se ha llevado a cabo. Pues, en los cuentos tradicionales la comprensión por parte de los niños con autismo tanto con ayuda como sin ella ha sido inferior a la comprensión adquirida con los cuentos adaptados con ayuda o sin ella.

A lo largo del trabajo, se han cumplido los objetivos, tanto el general como los específicos, planteados al inicio del trabajo. Hemos descrito el autismo a partir del DSM IV-TR, hemos conocido los artículos que existen para niños autistas en la educación en la LOE, hemos conocido e indagado en métodos que utilizan muchos profesionales a la hora de adaptar a estos niños en el día a día de las aulas, hemos conocido las adaptaciones necesarias para la inclusión de estos niños y nos hemos aproximado al trastorno a través de dos casos prácticos y para finalizar hemos adaptado dos cuentos tradicionales para poder comprobar luego si éstos generan más comprensión que los cuentos tradicionales en los niños autistas.

8.- Limitaciones y prospectiva del trabajo

Al llevar a cabo este trabajo se han encontrado limitaciones a nivel de información sobre cómo llevar a cabo una adaptación e inclusión del niño autista en un aula ordinaria, información clara acerca de los métodos existentes y sobre todo a nivel de

material a utilizar. En relación a la investigación llevada a cabo, la muestra no ha sido muy elevada como para obtener resultados concluyentes, pero debido al tiempo de elaboración no ha sido posible conseguir más muestra de niños autistas.

En futuras líneas de investigación este trabajo puede ser un punto de partida y aportar información acerca de diferentes métodos de trabajo utilizados para la inclusión de niños autistas en las aulas ordinarias. Maestros y personas del ámbito educativo sin formación alguna, ni herramientas o técnicas para tratar en el día a día con este sector de la población pueden encontrar en este trabajo una primera aproximación acerca de cómo llevar a cabo su trabajo diario en el aula. También es un punto de partida, a partir del cual buscar más información, e ideas más concretas acerca de lo planteado. Este trabajo puede ser de gran utilidad en el campo de la educación, en un ámbito donde no se encuentre una persona especialista en el tema, ya sea maestra de educación especial o psicóloga, y en el que las maestras estén un poco perdidas con el trastorno del autismo; a través de este trabajo pueden tener una primera toma de contacto, recabar información y conocer metodologías y técnicas y a partir de aquí indagar por su cuenta. A partir de esta pequeña investigación se podría indagar en otros métodos con los que se trabaja en diferentes partes del mundo, comparar los resultados obtenidos entre ellos y buscar el más eficaz y el que conlleva mejores resultados. También se podría llevar a cabo un estudio sobre cómo las escuelas ordinarias con presencia de un niño autista en sus aulas y sin disponer de una persona especializada en el tema y sin unos conocimientos concretos salen adelante en su día a día intentando incluir el niño en el aula con los demás compañeros, hacerle partícipe de las actividades llevadas a cabo y conseguir que siga el ritmo de aprendizaje marcado.

Otro punto interesante a investigar y sobre todo a mejorar, ya que hay una deficiencia considerable es el material a utilizar con estos niños. No hay suficiente material con el que trabajar, apenas hay cuentos para este sector, pictogramas específicos... Son las personas que “acompañan” en su día a día a los niños con autismo las encargadas de elaborar estos materiales, puesto que apenas se encuentran. Con todo lo expuesto, se considera necesario el hacer un llamamiento para que las editoriales se pongan en marcha para crear material adecuado y competente para este sector de la población que en este aspecto está muy abandonado.

9.- Referencias bibliográficas

9.1.-Referencias bibliográficas

- ABC de Sevilla. (2012, 19 de febrero). Una gaditana crea cuentos para niños autistas que repartirá gratis. *ABC*. Recuperado en <http://www.abcdesevilla.es/20120219/andalucia/sevi-gaditana-crea-cuentos-para-201202191110.html>
- Alcedo, D. (2009). Uso de SPC en alumnado autista. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 17. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/DANIEL_GALLEGO_2.pdf
- Asociación Americana de Psiquiatría (2003). *DSM IV TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales- Texto revisado*. Barcelona: Masson.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica: Barcelona.
- Bezoya, M. (2008). Programa de apoyo a la inclusión educativa de estudiantes que presentan autismo y discapacidad cognitiva. *Ponencia Medellín*. Recuperado de <http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/variospdfs/bedoyamedellino8.pdf>
- Brun, J. & Villanueva, R. (2004). *Niños con autismo: Experiencia y experiencias*. Valencia: Promolibro.
- Carballais, S. (2010). *Aula y docentes: El autismo y su tratamiento en las aulas*. Recuperado de http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2010/revista_16/109.pdf
- Cuxart, F. (2000). Autismo: tratamiento. *Revista digital Autism Consulting*. Recuperado en

<http://www.autismo.com.es/autism/documentation/professional/documentos/Areas%20de%20intervencion.pdf>

Escuela de medicina de la universidad de Carolina del Norte. EMUCN. (s.f.). *El método Teacch*. Recuperado de http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/7fbaf702-85c4-4f8b-a7c7-1c60caaffde0/resumenTEACCH.pdf y en el texto EMUCN (s.f.)

Frith, U. (2009). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.

Generalitat de Catalunya (2003). *Persones amb discapacitat. Una ullada al passat per a construir el futur*. Recuperado de http://www20.gencat.cat/docs/dasc/01Departament/08Publicacions/Ambits%20tematics/Discapacitat/04passatfuturpersodiscapacitat03/persones_discapacitat_una%20aullada.pdf

Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Barcelona: Universidad Ramón Llull

Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: Mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba editorial s.l.u.

Güemes, I, Martín, M.C., Canal, R. y Posada de la Paz, M. (2009). Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista. *Revista digital ISC*. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23266/Evaluacion de la eficacia IPTEA .pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23266/Evaluacion%20de%20la%20eficacia%20IPTEA.pdf)

Happé, F. (1994). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Hunter-Watts, C. (s.f). *Método A.B.A: Modificación de conductas en niños con autismo*. Escuela Especial San Martín de Porres (4). Recuperado de <http://www.porres.edu.ar/publicaciones/doc4.pdf>

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Revista digital Pathology*. Recuperado de <http://olms.noinc.com/olms/data/resource/4661/Kanner%20-%201943%20-%20first%20autism%20paper.pdf>
- Labrac, G. y Avilés, C. (2009). ¡Nos vamos a la calle!: una experiencia de cómo abordar las salidas con un grupo de alumnos/as con TGD de un aula específica. *Revista digital práctica docente*, 13. Recuperado en http://www.cepgranada.org/~inicio/revista/articulos/f3304_13_09.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/loe_boe.pdf
- Lovaas, I. (1989). *The Me Book*. Recuperado de <http://kidshealt.org.www.psicodiagnosis.es/downloads/librolovaas.pdf>
- Marriner, N (s.f). *Sistema de comunicación con intercambio de imágenes (PECS)*. Recuperado de http://www.angel-man.com/resumen_pecs.htm
- Martín, E., Fernández, R., García, P., Jorge, C. & López, L. (2011). *Trastorno del espectro autista*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/Curso2010_2011_1Semestre_archivos/AutismoEI2010.pdf
- Pyramid Educational Consultants España (s.f). *Pecs-spain.com*. Recuperado de www.pecs-spain.com
- Rivière, A. (1997). *Desarrollo normal y autismo*. Recuperado de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:LkuB9qQApsJ:scolar.google.com/+autismo&hl=es&as_sdt=0
- Rivière, A. & Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Recuperado en <http://es.scribd.com/doc/50327888/El-Nino-Pequeno-con-Autismo>
- Rivière, A. (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta S.A.

Schopler E. (2001). *El programa TEACCH y sus principios*. Jornadas Internacionales de Autismo y PDD Barcelona.

Social.cat. (1 de marzo de 2011). *Els vetlladors, figura clau per a l'escola inclusiva*. Directe!cat. Recuperado de <http://www.directe.cat/canal/article/126296/els-vetlladors-figura-clau-per-a-l-escola-inclusiva>

Teixidó, J. & Brucart, R. (2009). *Perfils professionals emergents a l'escola. Una Mirada organitzativa*. *Revista digital Groc*. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/articles/perfils_emergents.pdf

Ventoso, M. (1995). *Pictogramas: una alternativa para comprender el mundo*. Congreso Murcia. Recuperado de http://www.aetapi.org/congresos/murcia_95/desarrollo_01.pdf

9.2.- Bibliografía

Aragón, V. (2011). Un caso de autismo en el centro ordinario. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 39. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_1.pdf

House, A. (2003). *DSM – IV: El diagnóstico en la edad escolar*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Huaiquiàn, C. (2009). Intervención psicoeducativa basada en imágenes en niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 4(2), 138-148. Recuperado de <http://www.neurociencia.cl/docs/articulos/sub/39.pdf>

Moreno, J., Aguilera, A., Saldaña, D. y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema

escolar sevillano. *Apuntes de psicología*, 23 (3), 257-274. Recuperado de http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL23_3_3.pdf

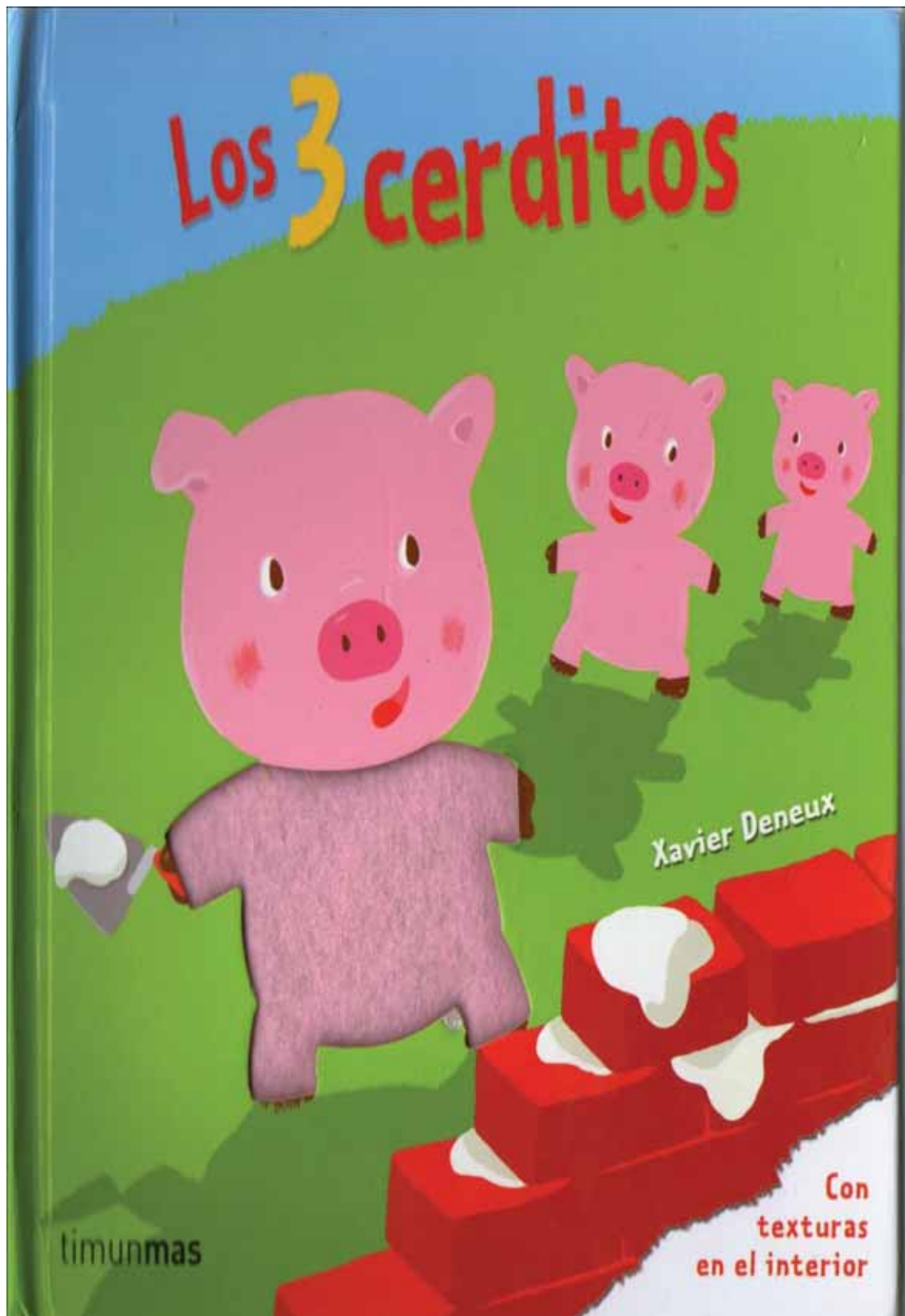
Ojea, M. (2002). *Inclusión de estudiantes con autismo*. Universidad de Vigo. Recuperado de http://www.aetapi.org/congresos/santander_02/comun_05.pdf

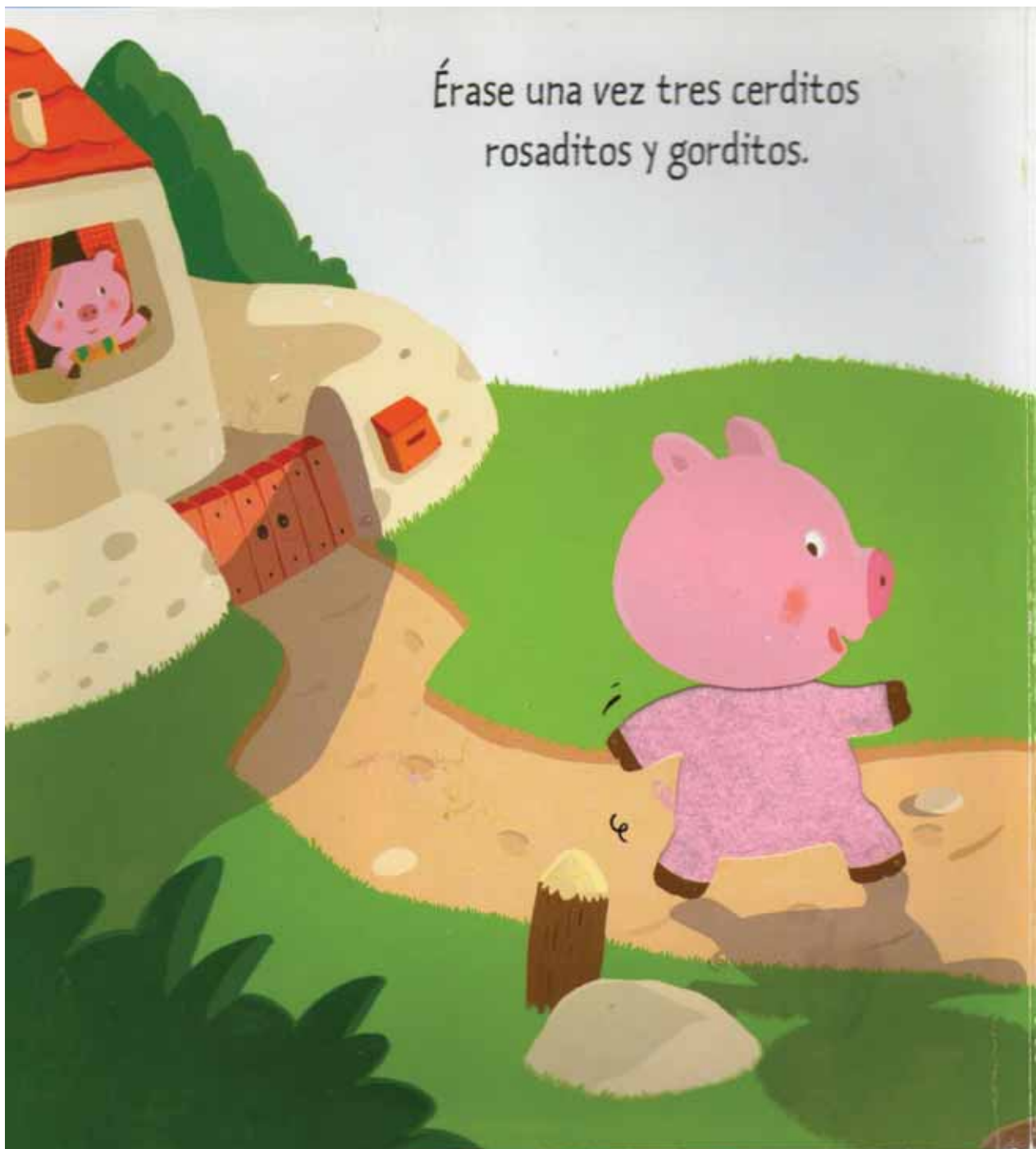
Olmedo, C. (2008). La evolución del término autismo. *Revista digital Innovación y experiencias educativas* (9). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_9/CATALINA_OLMEDO_1.pdf

10.- Anexos

Anexo 1:

Cuento adaptado “Los tres cerditos”

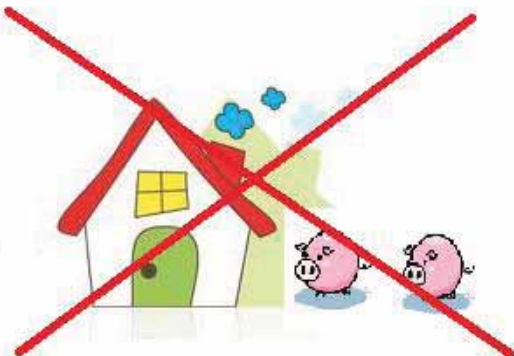


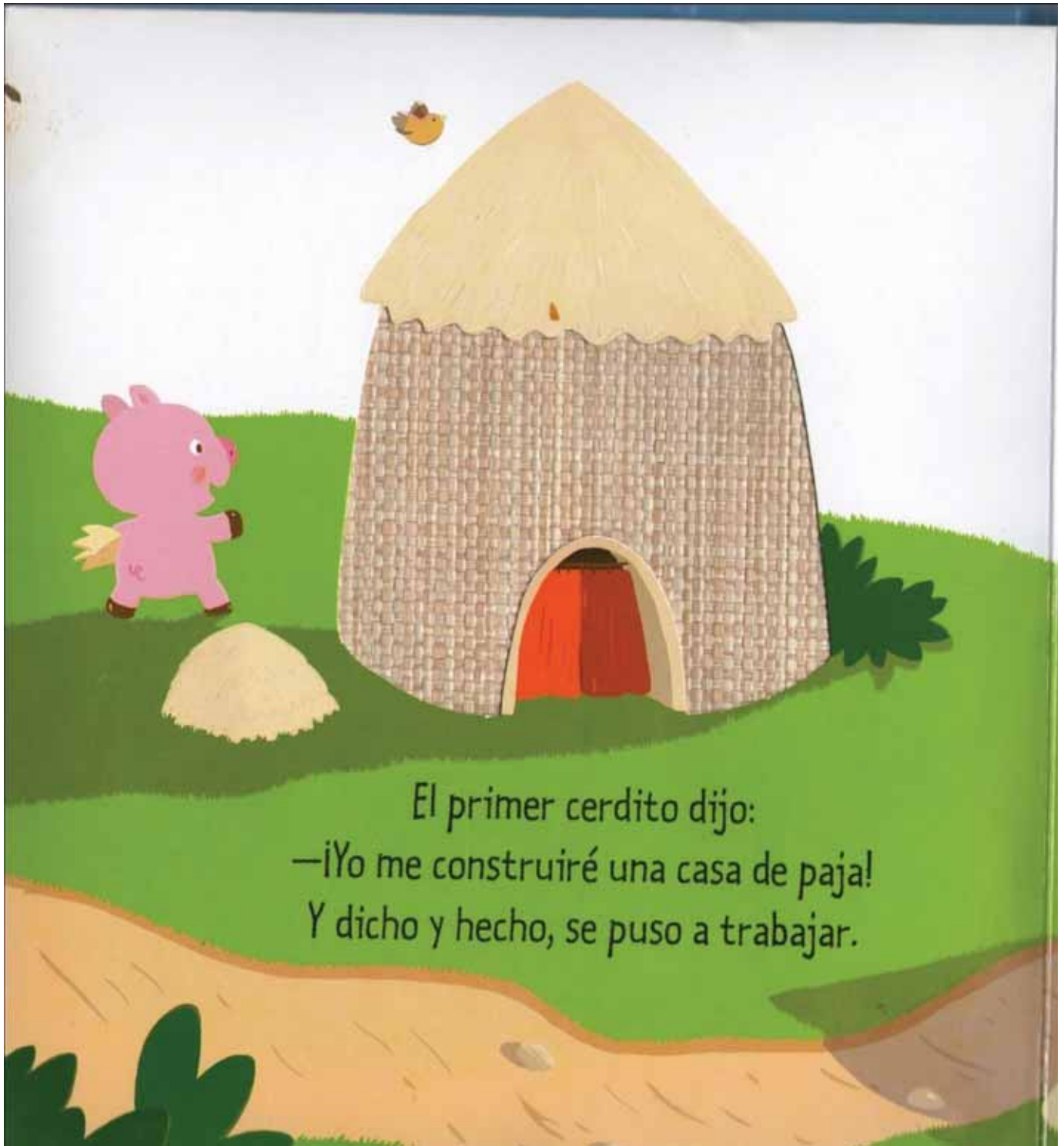


Érase una vez tres cerditos
rosaditos y gorditos.

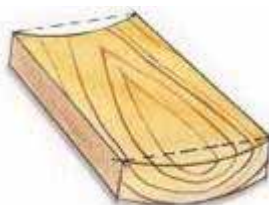


Un buen día, llegó el momento de dejar la casa de mamá y papá y de construirse cada uno una bonita casa.

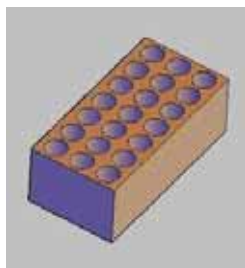
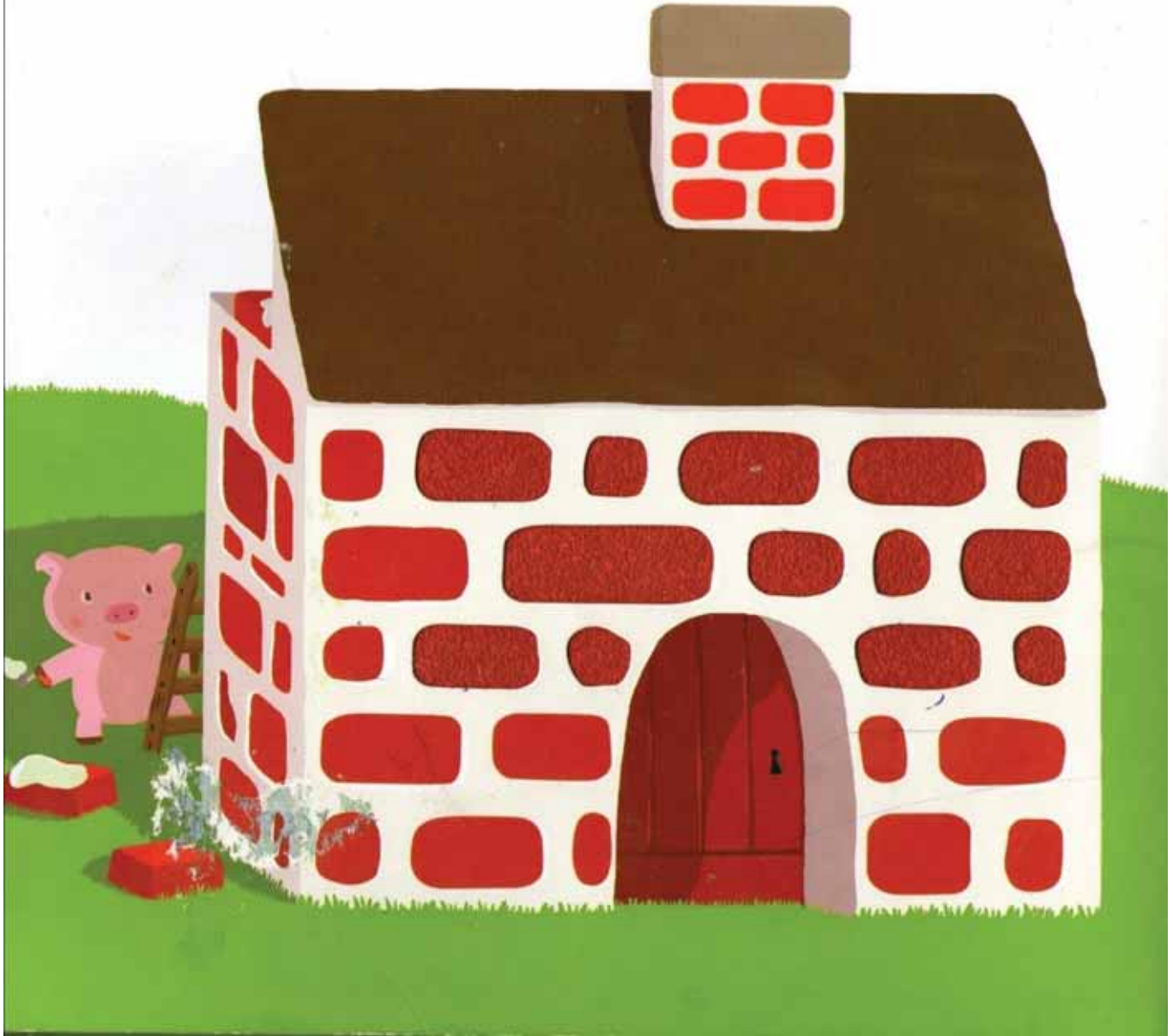


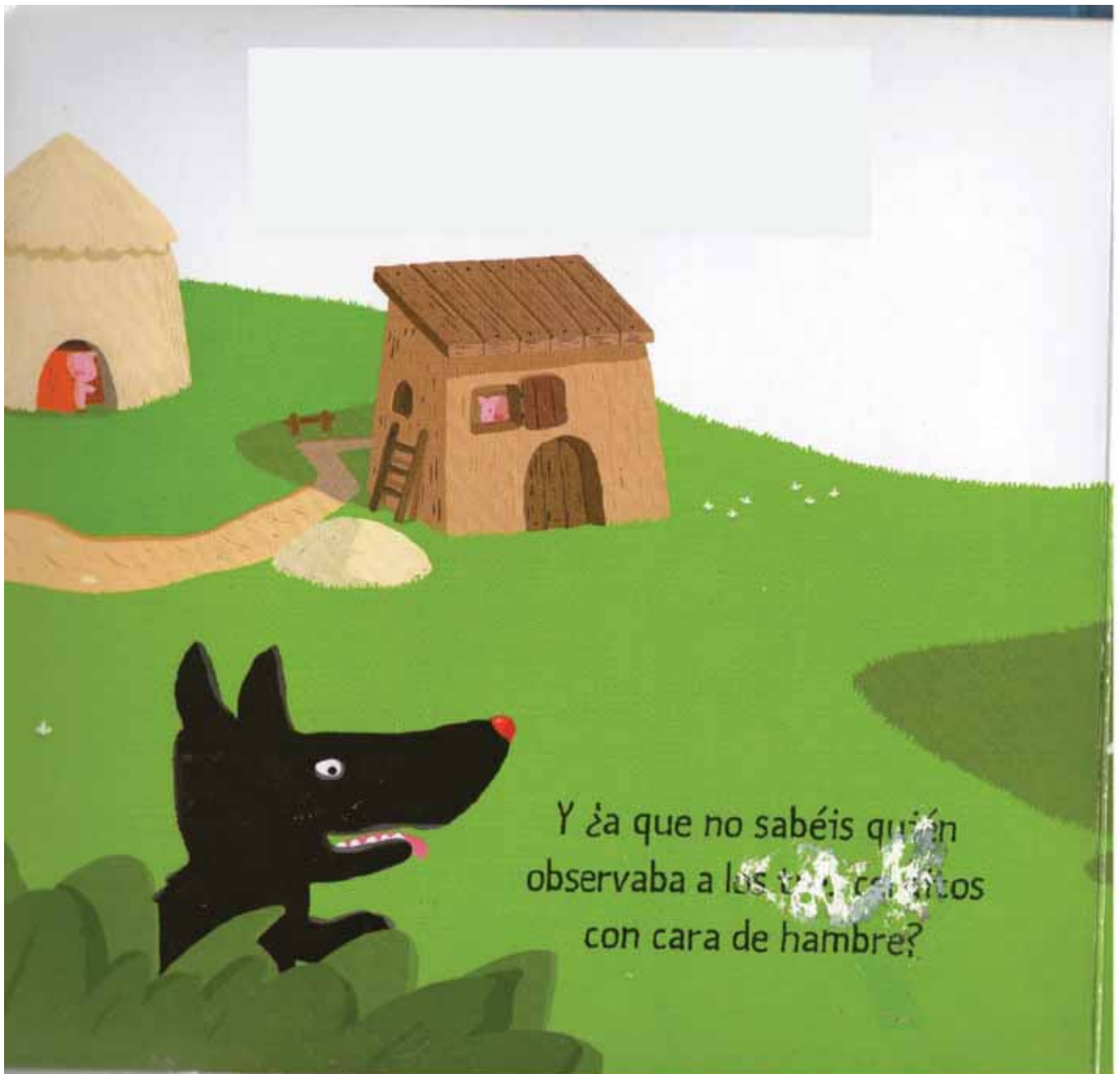


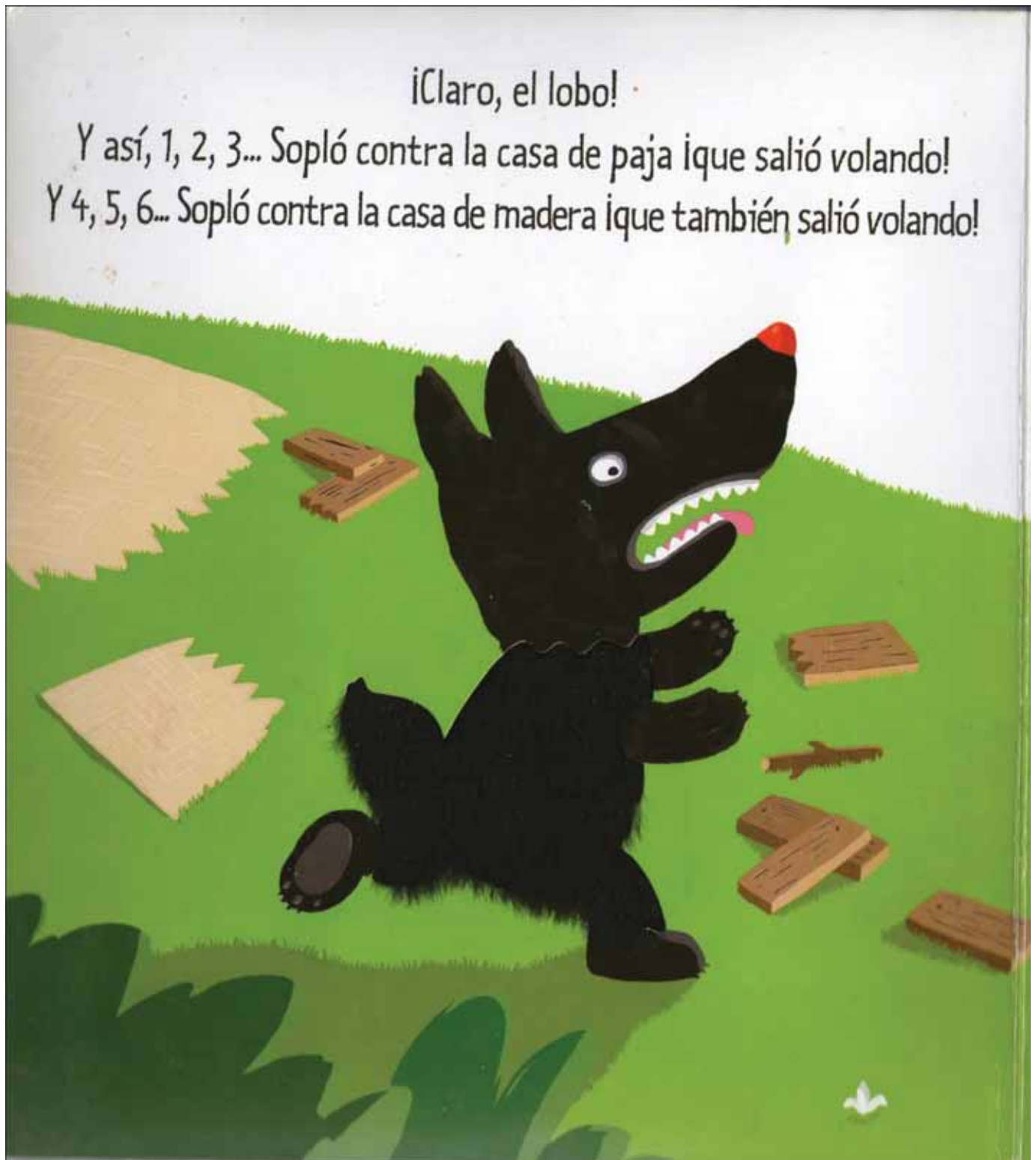
El segundo cerdito dijo:
—¡Yo me construiré una casa de madera!
Y dicho y hecho, se puso a trabajar.

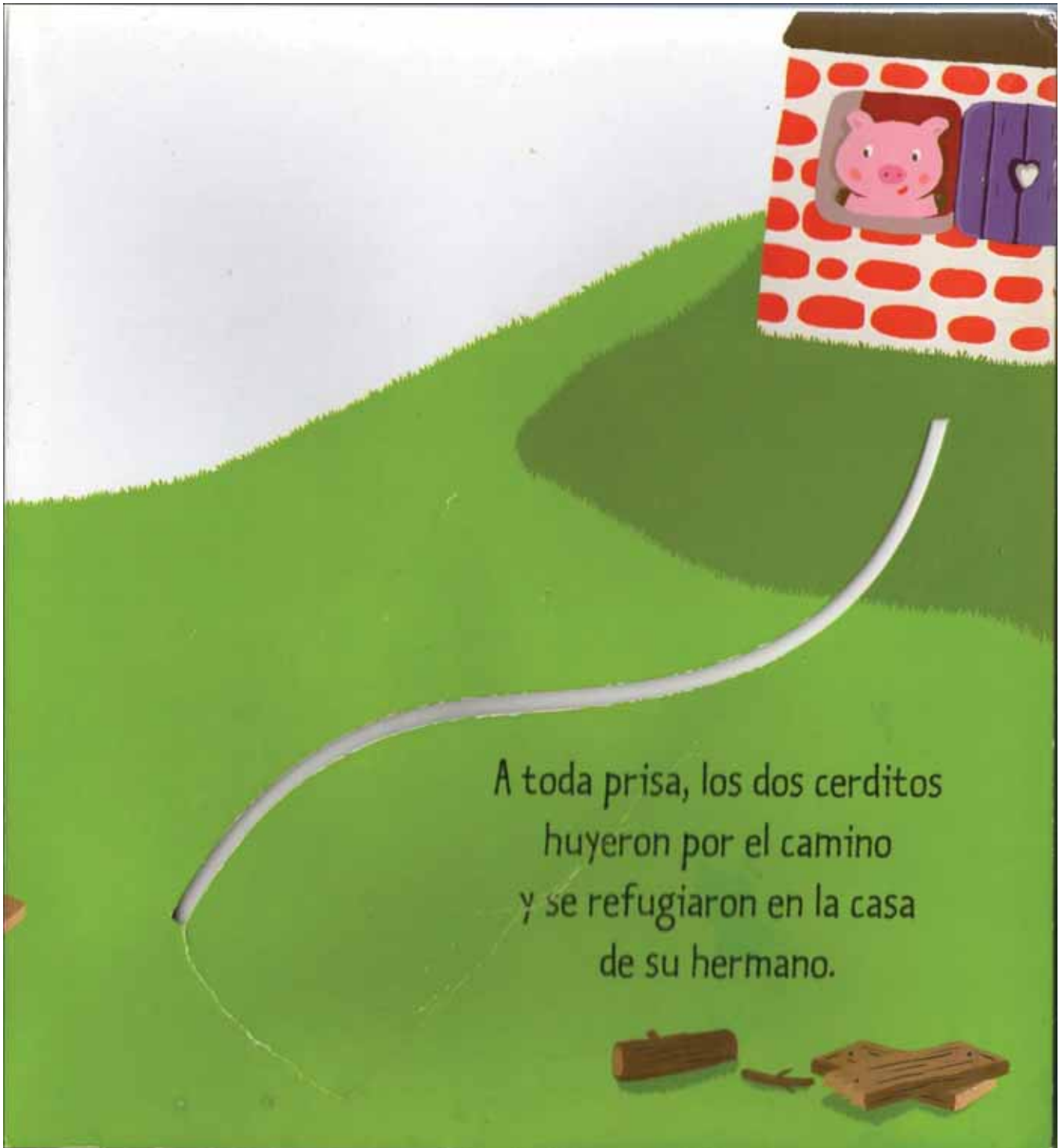


El tercer cerdito, en cambio, decidió construir su casa de ladrillos. Eso le llevó algo más de tiempo...





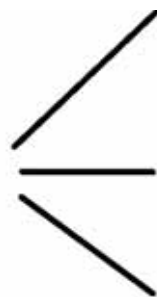




A toda prisa, los dos cerditos
huyeron por el camino
y se refugiaron en la casa
de su hermano.



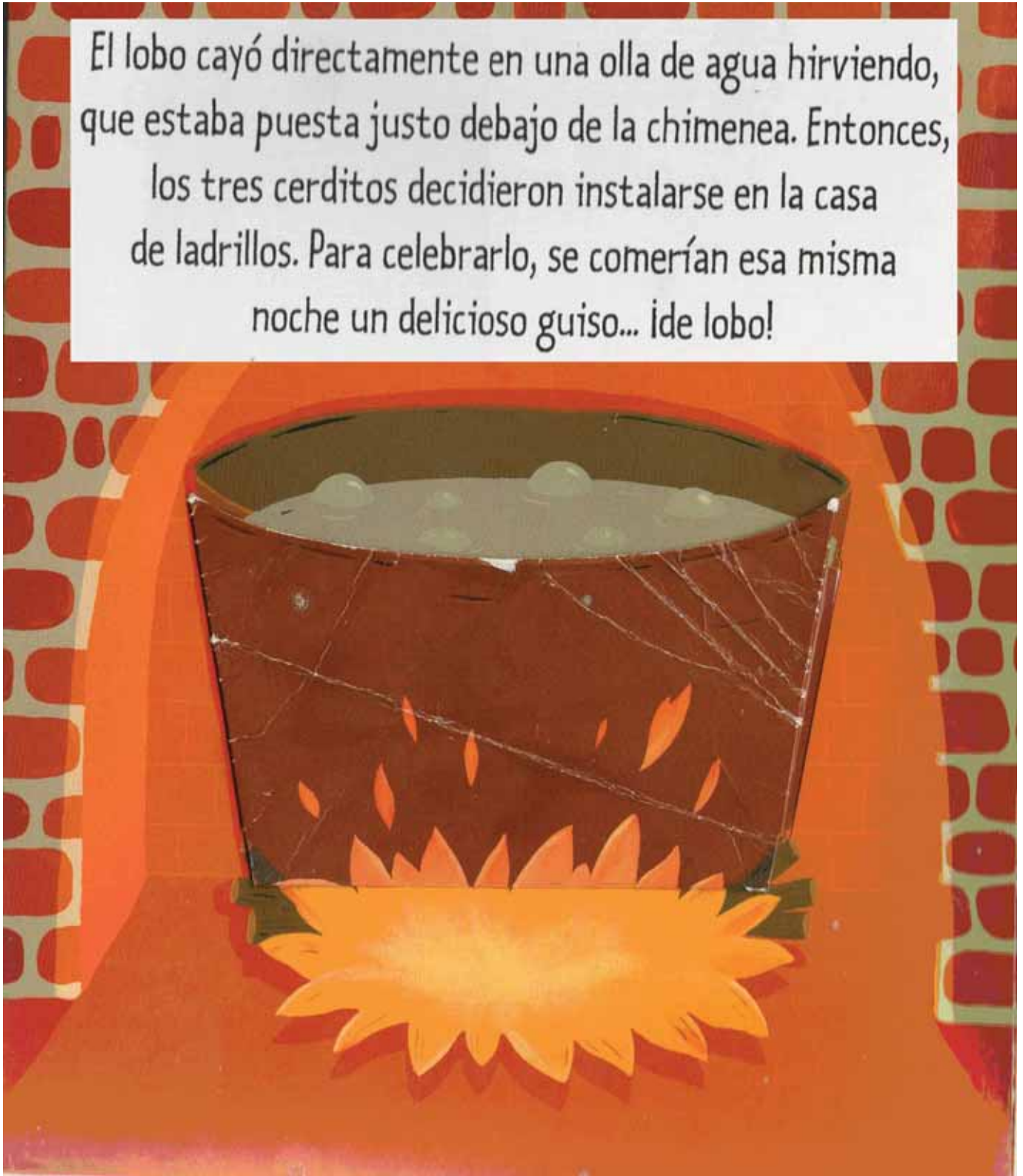
El lobo se acercó a la casa de ladrillos, sopló, sopló
y volvió a soplar. ¡Pero la casa no se movió!



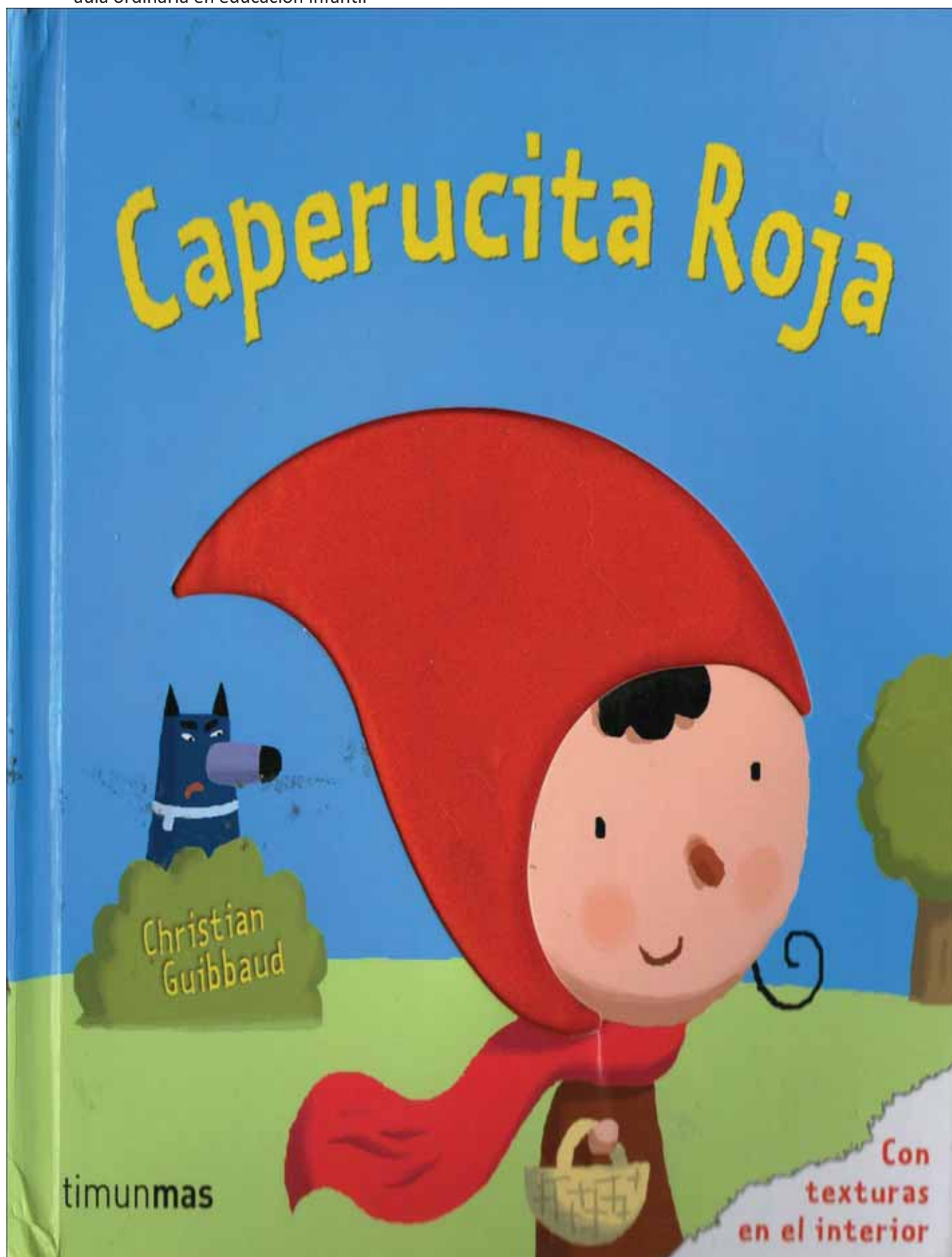
—¡Palabra de lobo! ¡Me comeré a estos cerditos de un bocado! —gruñó mientras se subía al tejado—. Entraré por la chimenea a devorarlos...



El lobo cayó directamente en una olla de agua hirviendo, que estaba puesta justo debajo de la chimenea. Entonces, los tres cerditos decidieron instalarse en la casa de ladrillos. Para celebrarlo, se comerían esa misma noche un delicioso guiso... ¡de lobo!



Anexo 2
Cuento adaptado “Caperucita Roja”



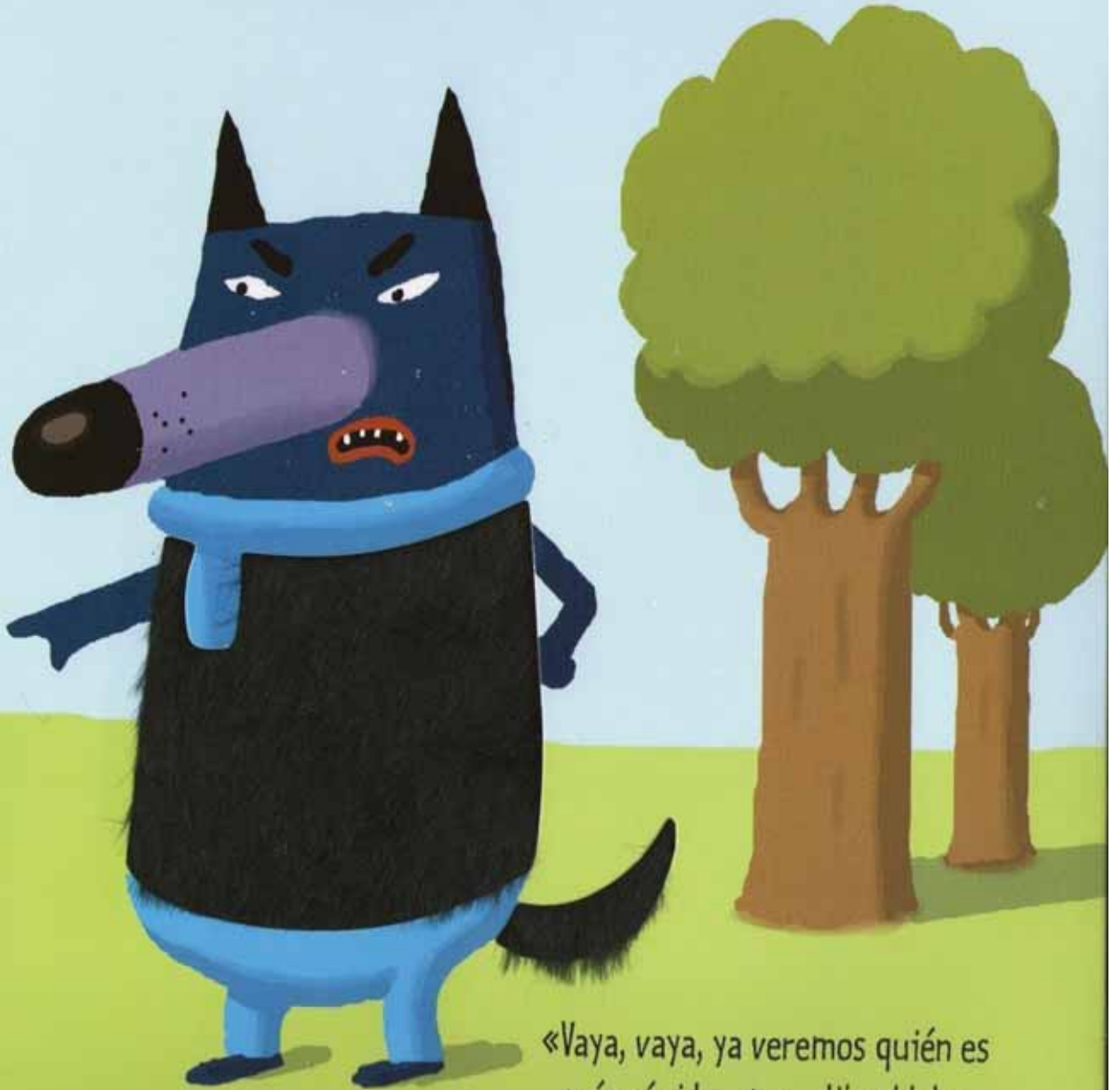
Érase una vez una niña a quien todo el mundo llamaba Caperucita Roja. Un día su madre le dio una cesta: —La abuelita está enferma, ve a llevarle esta tarta y este bote de mantequilla.



Caperucita se fue rápidamente.



Pero un lobo hambriento la paró y le preguntó adónde iba tan rápido.
—A casa de mi abuela, que vive al otro lado del bosque...



«Vaya, vaya, ya veremos quién es más rápido... », se dijo el lobo encaminándose a toda velocidad.



El lobo llegó primero y llamó suavemente a la puerta.
—¿Quién es? —preguntó la abuelita desde su cama.
—Soy Caperucita Roja... —respondió él cambiando de voz.
—Tira de la anilla y se abrirá la puerta.

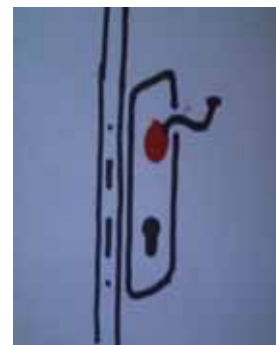
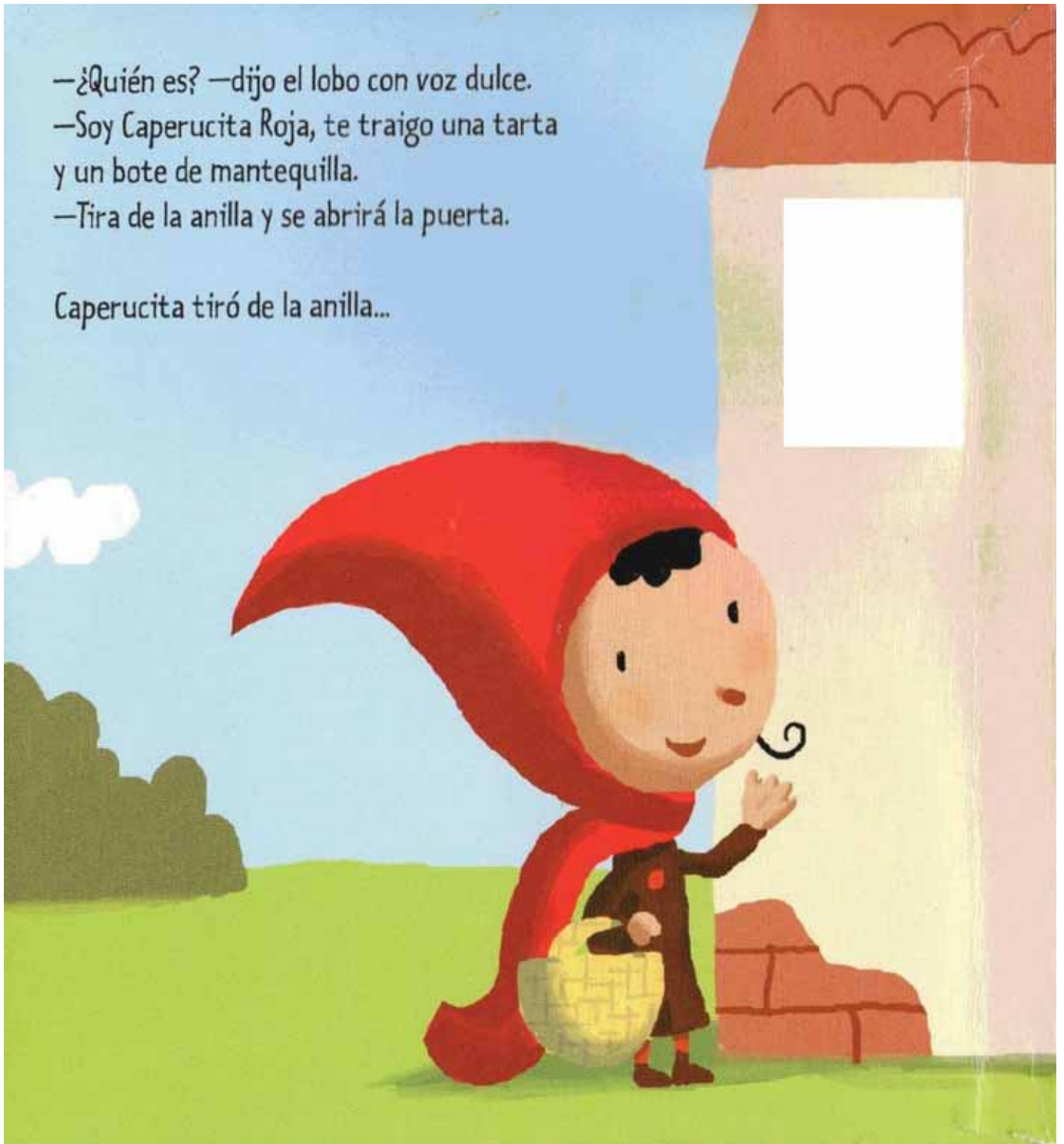


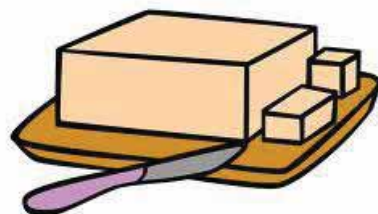
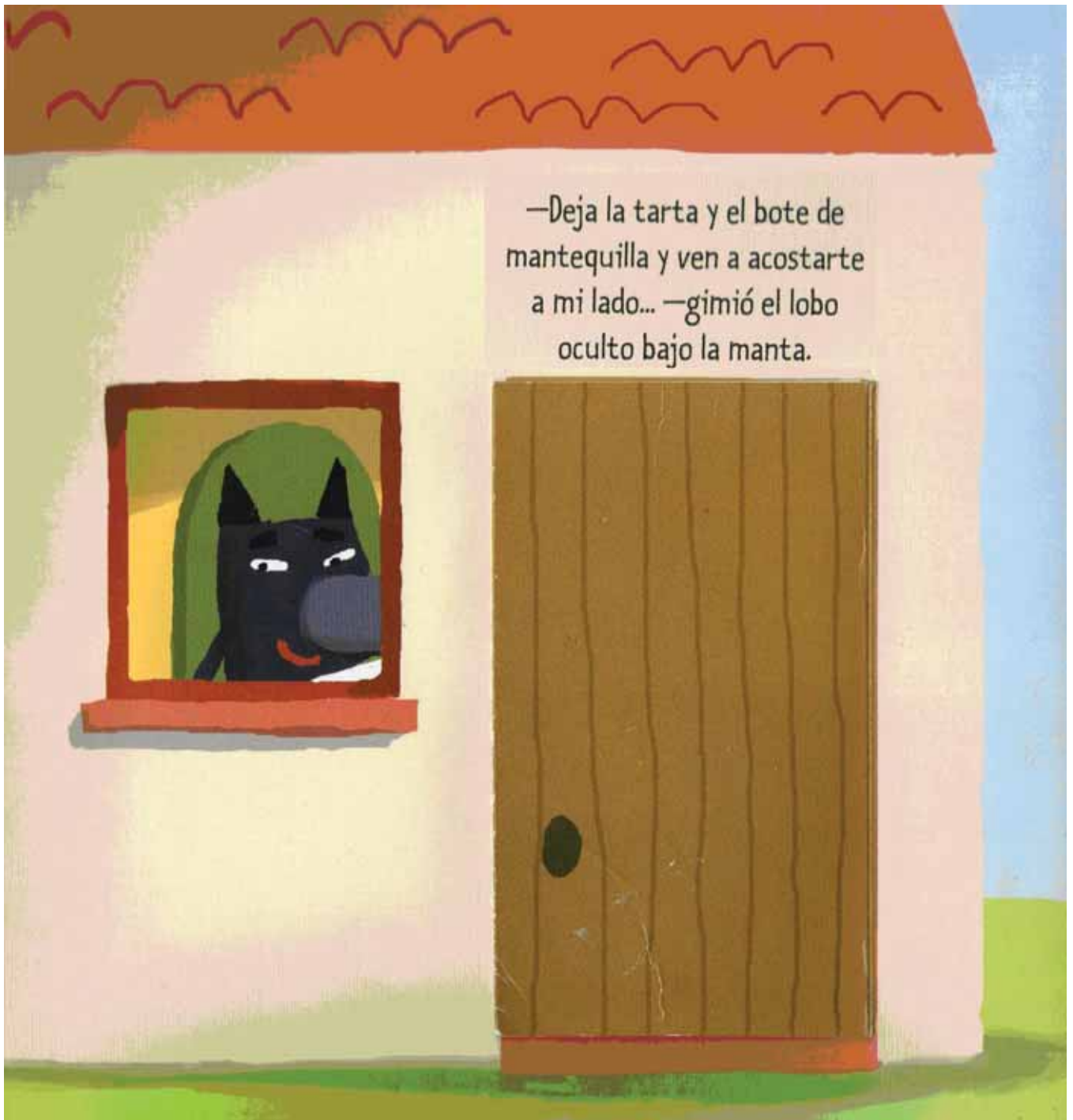
El lobo tiró de la anilla y la puerta se abrió.
Rápidamente, se lanzó sobre la abuela
y la encerró en un armario!
Apenas se había metido en la cama
cuando alguien llamó a la puerta.



—¿Quién es? —dijo el lobo con voz dulce.
—Soy Caperucita Roja, te traigo una tarta
y un bote de mantequilla.
—Tira de la anilla y se abrirá la puerta.

Caperucita tiró de la anilla...

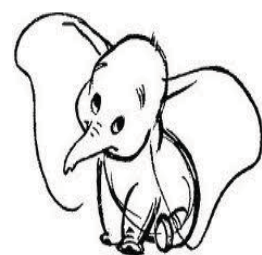


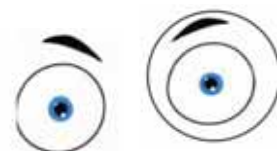
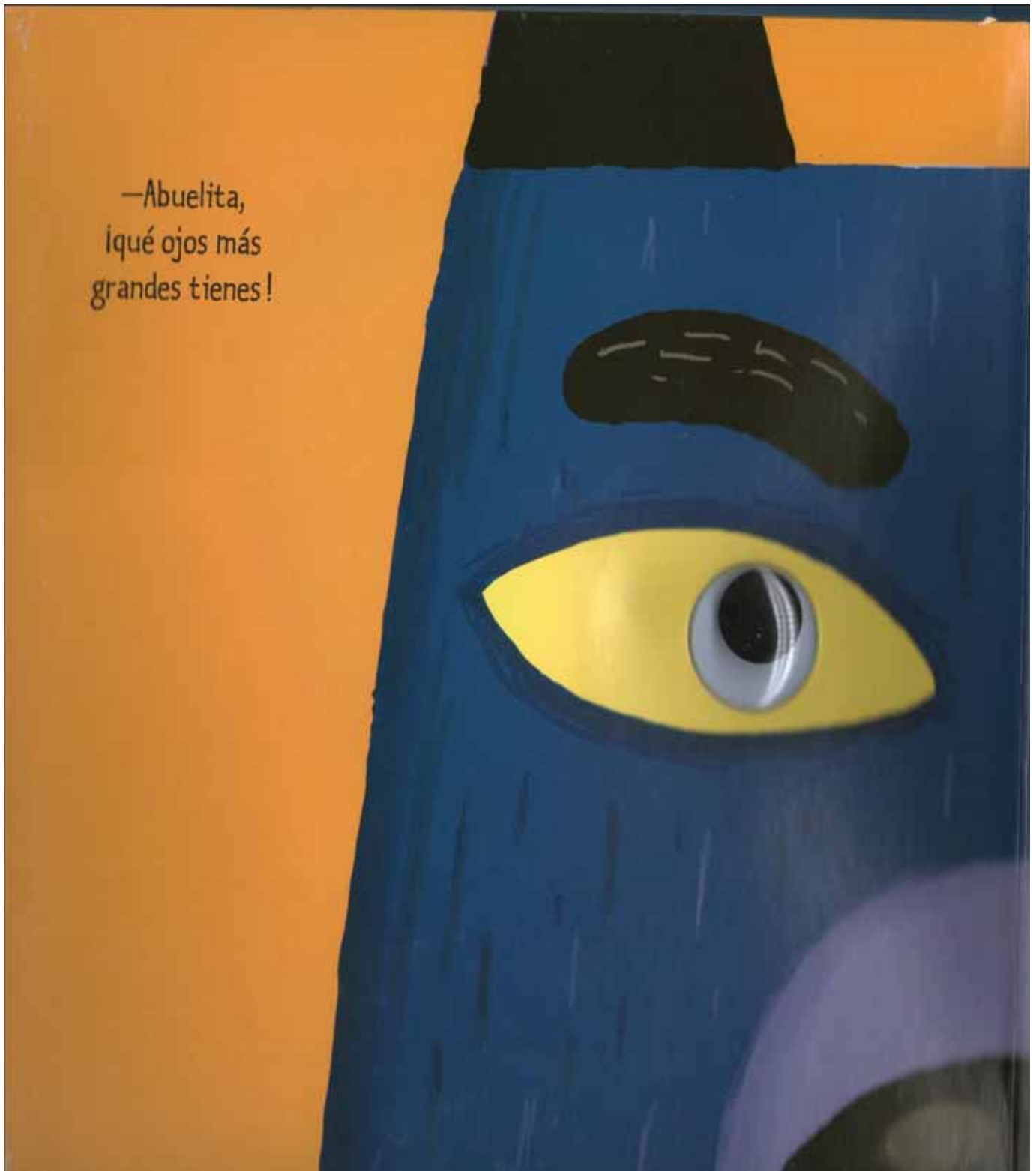


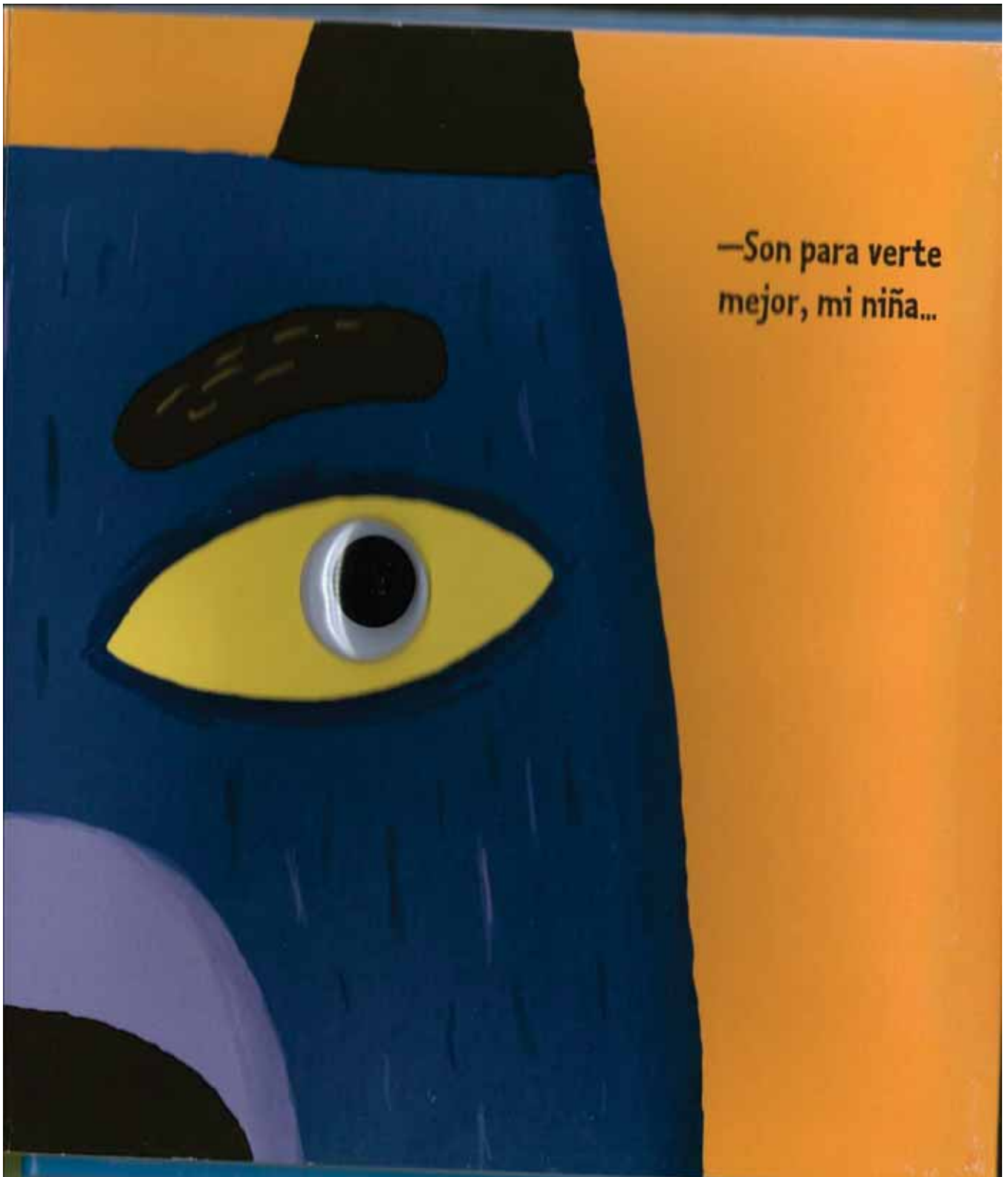


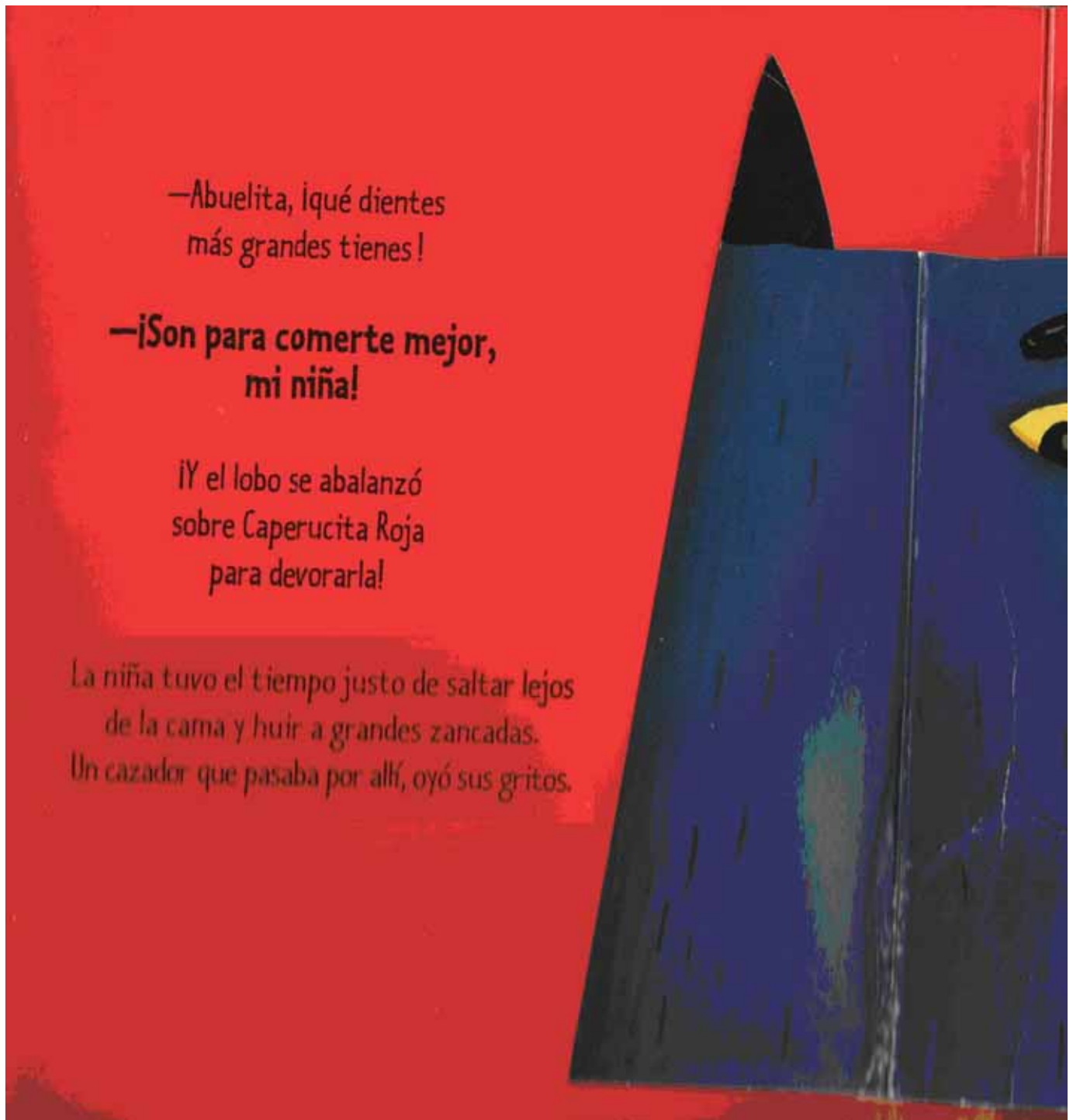
Al mirar a la abuela más de cerca,
la niña se sorprendió:
—Abuelita, ¡qué orejas más
grandes tienes!

**—Son para oírte
mejor, mi niña...**





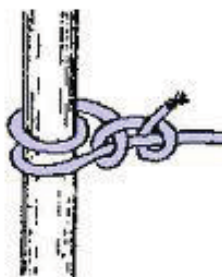






Él se lanzó en seguida contra el lobo.
La pelea que siguió fue terrible, pero el cazador era fuerte
y valiente. Consiguió atar al lobo a un árbol. ¡Salvados!

Caperucita Roja liberó en seguida a la abuelita.
En cuanto al lobo, nadie sabe si llegó a desatarse..



Anexo 3

Caso 1

Sujeto: Niño de 4 años.

CI: 85.

Curso escolar: P4.

Centro escolar: Escuela concertada ordinaria.

Personas en el aula: maestra y vetlladora.

Se trata de un niño que ha sido diagnosticado de autismo hace menos de 1 año. El año anterior, en P3 iba a otra escuela, pero está habló con los padres y les comentó que sería mejor que hubiera un cambio de escuela, puesto que el niño resultaba muy “diferente” de los otros niños y no seguía el mismo ritmo.

Este año ha empezado en otra escuela, por lo que aún está en fase de adaptación al nuevo centro, a los nuevos maestros y a los nuevos compañeros. Al principio de curso, este niño empezó sin ningún soporte extra, pero al cabo de 2 meses el centro propuso a los padres contratar una vetlladora para que estuviera con el niño, ya que en ciertos momentos rompía el ritmo de la clase y hacía que los demás niños se descontrolasen al estar más pendientes de conductas que él hacía que no de la maestra.

Los dos primeros meses de curso, cuando aún no había la vetlladora el niño presentaba las siguientes conductas en el aula habitualmente:

- No permanecía sentado en su silla.
- No hacía caso a la maestra del aula.
- No conocía todos los niños de la clase, solo conocía los que se sentaban en su mesa (de los otros niños no era capaz de recordar sus nombres).
- Presentaba ataques de rabia, rabieta cuando no estaba conforme con una cosa.
- Mutismo casi total, las únicas palabras que decía eran “Mama”, “Papa” y “Hola”.
- No se relacionaba con los compañeros, no tenía intención de comunicarse verbalmente con nadie, su forma de comunicarse era dando golpes o empujando.
- Se hacía pipi encima, no hubo control de esfínteres hasta los 4 años.
- Chillaba en clase y a los otros niños les hacía gracia, se reían y esto a él le motivaba por lo que aún lo hacía más.
- Hacía aleteo cuando estaba contento.
- Tocaba el pelo de los niños.

- Molestaba mucho en clase (según la maestra), ya que no estaba sentado en su silla durante las explicaciones o cuando tenían que trabajar, sino que daba vueltas por la clase, chillaba, hacía movimientos repetitivos y pegaba a los demás compañeros.

Viendo todas estas conductas que interrumpían la clase y el ritmo de la maestra y de los demás compañeros, se decidió que el niño tuviera una persona solo para él en el aula, que le ayudara a hacer lo que la maestra pedía y a intentar seguir el ritmo de la clase.

La vetlladora empezó a trabajar el tema de sentarse a través de pictogramas. Tenía un pictograma (soporte visual donde el niño puede visualmente saber que es lo que se espera de él en ese momento) donde aparecía la imagen de un niño sentado y cada vez que el niño se levantaba cuando tocaba estar sentado la vetlladora le enseñaba el pictograma y le decía: "Siéntate". Si el niño obedecía y se sentaba cuando se le enseñaba el pictograma se le daba un premio. Se buscaron las cosas que a él le gustaban y le motivaban para dárselas como premio, se le dibujaba una cara feliz (☺) en la mano con rotulador y se le decía "Muy bien". De esta forma, el niño aprendió a que si se sentaba cuando se lo decían obtendría una cosa que a él le gustaba. Gracias a este refuerzo positivo y a repetir la acción cada vez que se levantaba se consiguió que el niño se quedara sentado en la silla cuando tocaba, aunque ratos puntuales, no muy largos porque se cansaba.



Se trabajó el escuchar, ya que el niño no escuchaba cuando se le hablaba. En este caso también se utilizó un pictograma de un niño con las orejas bien abiertas y escuchando. Cuando tocaba escuchar, se le enseñaba el pictograma y se le decía "Escucha", si el niño lo hacía, se le daba un premio, se le dibujaba ☺ o se le decía "Muy bien". Se repetía la acción cada vez que tenía que escuchar y mejoró mucho al cabo de varias repeticiones. Ya prestaba más atención y cuando alguien le hablaba enseñándole el pictograma y diciéndole "Escucha" escuchaba.

Otra cosa que se trabajó fue el mirar a los ojos cuando había algún tipos de relación social (conversación, juego, intercambio de juguetes o material...), ya que el niño no miraba a los ojos. También se utilizó un pictograma de un niño mirando para que él entendiera que tenía que mirar cuando se le enseñaba. La vetlladora se ponía a la altura del niño mirándolo a los ojos y



le enseñaba el pictograma y le decía “Mira ojos” a la vez que se tocaba sus ojos y le señalaba los suyos. Cada vez que el niño tenía que mirar algo concreto (Ej. pizarra), la velloadora le enseñaba el pictograma, se señalaba sus ojos y después le señalaba aquello que tenía que mirar y también se lo decía Ej. “Mira pizarra”. Cuando miraba aquello que se le decía se le daba un premio. A base de repetir la misma acción varias veces se consiguió que fuera mirando las cosas cuando se le decía.

El tema de ir al WC también se trabajó, ya que no pedía ir y se hacía el pipi encima. Se utilizaron pictogramas donde aparecía un niño en el baño y se le preguntaba “¿Pipi?”.



Las primeras veces al enseñarle el pictograma se hacía pipi encima. Él entendía que podía hacer pipi en ese momento y donde estaba, sin necesidad de ir al wc. Así, que la velloadora optó por llevárselo al WC y una vez allí enseñarle el pictograma y decirle “Pipi”. De esa forma hacía pipi donde tocaba. Luego la velloadora le hizo una secuencia con pictogramas de los pasos para ir al WC (ir al WC, bajarse los pantalones, bajarse los calzoncillos, hacer pipi, limpiarse, subirse los calzoncillos, subirse los

pantalones, tirar la cadena y lavarse las manos). Si seguía correctamente los pasos se le ponía una pegatina en una tabla, al final de la semana se hacía un recuento de las pegatinas conseguidas y si había una cuantas se le daba un caramelo. A base de constancia e insistir en el tema consiguió seguir los pasos mirando los pictogramas.

Otra cosa que la velloadora trabajaba con el niño era el tema del juego. El niño no buscaba la relación con los demás para jugar, prefería jugar solo. La velloadora primero le explicaba el juego, luego jugaba con él (los dos solos) marcándole mucho los pasos del juego (Ej. “Vamos a jugar a vendedores y compradores, tu eres el comprador, pregúntame si tengo manzanas”) y después incluía algún



niño de la clase en el juego para que se relacionara con sus compañeros. Siempre eran grupos muy reducidos, no podía participar en juegos donde había todos los niños de la clase, se ponía muy nervioso y se resistía dando golpes. El niño y la velloadora siempre eran un pack en los juegos al principio, nunca se separaban Ej. Al niño le gustaba mucho jugar al pica-pared, pues él y la velloadora era como si fueran uno, iban de lado, se paraban a la vez... Poco a poco el niño cogió confianza y se consiguió que jugara él

solo con alguno de sus compañeros en momentos puntuales y siempre enseñándole un pictograma donde aparecía un niño jugando y diciéndole “Juega”.



Para aprender vocabulario, la vetlladora le enseñaba pictogramas de cosas concretas Ej. Manzana y le decía “Manzana”. Aprendía palabras concretas mostrándole el pictograma correspondiente. Así, cuando él quería algo, decía la palabra. No decía frases, solo palabras concretas. Ej. Si tenía sed decía “Agua”.

Se trabajó también que reconociera los niños de su clase, la vetlladora y él iban de mesa en mesa y ella señalaba el niño y decía su nombre y él lo repetía. Lo hacían 3 veces por semana y al final el niño consiguió relacionar cada nombre el niño correspondiente.

Para que no diera golpes a los demás niños también se utilizó un pictograma en el que salía un dibujo donde un niño le daba un golpe a otro y había una cruz encima y se le decía “Golpes no”. Cada vez que iba a dar un golpe a otro niño se le enseñaba el pictograma y se le decía la consigna y si lo hacía bien se le daba un premio. Poco a poco dejó de hacerlo.



La vetlladora, en clase cuando la maestra explicaba cosas, simultáneamente ella se las explicaba al niño de una forma más comprensible. Las fichas que trabajaban los niños, el las tenía adaptadas a su nivel y las iba haciendo con la ayuda de la vetlladora.

La maestra de la clase, era una mujer mayor que no quería tener el niño en el aula, ya que consideraba que la molestaba y rompía el ritmo de la clase. En ocasiones lo dejaba como un inútil con frases como “Déjalo, si igual no lo entenderá” o hacía como si no existiera, lo ignoraba. No se implicaba para nada en el trabajo que la vetlladora hacía con el niño, no mostraba interés (solo se interesaba en ocasiones puntuales, como cuando tenía entrevista con los padres del niño y tenía que informarles de su comportamiento y sus avances) y no aceptaba sugerencias de la vetlladora.

Los padres estaban muy implicados con el niño, intentando poner todo lo que estaba en sus manos para que éste mejorara. La madre viajaba mucho por trabajo y cuando se acercaba un viaje se le tenía que anticipar con bastante antelación al niño, ya que se

ponía bastante nervioso cuando su madre no estaba. Se notaba que estaba menos atento y que rendía menos.

Al final del curso escolar, se notó mucha mejoría en el niño: pedía para ir al WC y seguía los pasos de la tabla, estaba más atento, permanecía más rato sentado, hacía demandas (Ej. Pípi, Hambre, Agua...), no daba golpes a los demás compañeros, participaba en juegos colectivos, reconocía a los niños de su clase, no chillaba... Con todas estas mejoras conseguidas en niño paso de curso.

Anexo 4

Caso 2

Sujeto: Niña de 3 años.

CI: 120.

Curso escolar: P3.

Centro escolar: Escuela concertada ordinaria.

Personas en el aula: Maestra y vetlladora.

Se trata de una niña recientemente diagnosticada de autismo que a partir de su diagnóstico tanto los padres como el centro han decidido poner una vetlladora en el aula para que la ayude en su día a día. Al principio, antes de su diagnóstico y de la aparición de la vetlladora la niña manifestaba las siguientes conductas en el aula:

- No hablaba, las únicas palabras que decía eran “Agua”, “Sí” y “No”. Entre “si” y “no” casi siempre decía “no” ya que no entendía muchas de las cosas que se le decían y por eso contestaba con una negativa.
- No se relacionaba.
- Cuando llegaba a la escuela lloraba mucho, al rato se calmaba sola.
- No pedía ir al WC cuando tenía pipi, se aguantaba y cuando iba al lavabo no se desvestía sola.
- No se sentaba en la silla.
- No entendía la mayoría de las cosas y se iba a jugar.
- Se iba sola al rincón de los animales “La cueva de los animales”, tal como decía la maestra.
- Cuando se le hablaba en catalán se ponía muy nerviosa, se le tenía que hablar en español, que era su lengua materna.

La vetlladora empezó a trabajar todas estas conductas. En seguida vió, que a esta niña le iba mejorar mostrarle fotos reales en lugar de dibujos en los pictogramas, así que hizo fotos de todas aquellas cosas que creía necesarias para solventar problemas que presentaba la niña. Los premios que le gustaban mucho a la niña eran gomets y trocitos de pan.

Es una niña bastante lista, a nivel de contenidos ha adquirido los conocimientos trabajados en el aula, sabe los colores, los nombres de los niños de la clase, los

animales, los objetos estudiados... No se le han de adaptar las fichas, solo requiere que se le expliquen antes de llevarlas a cabo.

Para conseguir que se sentara se le enseñaban pictogramas con un niño sentado y lo entendió en seguida. Al principio, cuando se levantaba se le enseñaba el pictograma, después poco a poco se suprimió el pictograma y se le decía “No” y ella ya entendía que debía sentarse.



Se trabajó el relacionarse con los demás niños, ella no buscaba

relación alguna, cuando se le acercaban niños ella los apartaba, los demás niños si que



la buscaban en muchos momentos, pero ella no se dejaba. Los demás niños le daban besos y abrazos y ella no quería. La vetlladora lo trabajó a partir de un pictograma donde salían niños dándose abrazos y estando juntos. Cuando se le acercaba algún niño le

enseñaba ese pictograma y ella entendía que tenía que dar un abrazo. Cuando lo hacía bien la premiaba. Al final aprendió a que cuando se le acercaban niños no debía estar tan reacia como antes, aunque a día de hoy aún y haberse trabajado ella sigue sin buscar la relación, lo que si se ha mejorado es que si los demás niños pretenden relacionarse con ella, ella se deje.

Se trabajó también, el jugar con los demás niños, la vetlladora utilizó su juego preferido, el “pilla pilla”. En un primer momento se le explicaba el juego y después jugaban la vetlladora y la niña. Poco a poco fue incluyendo otros niños, aunque siempre con grupos pequeños. Si la niña continuaba el juego cuando se incluyan otros niños la vetlladora la premiaba.

El reconocimiento de los niños de la clase no fue necesario trabajarlo mucho, porque ya los reconocía bastante bien. La vetlladora le enseñaba varias fotos de niños de la clase y le decía el nombre de un niño y ella tenía que señalar la foto del niño que le correspondía ese nombre. Desde un principio lo relacionaba bastante bien, equivocándose pocas veces. Se trabajó hasta que la vetlladora vio que reconocía perfectamente a todos los niños de la clase.



Se trabajó el mirar a los ojos a través de un pictograma, la vetlladora le enseñaba el pictograma y le decía “Mira” y le señalaba sus ojos. Para que mirara algo concreto se le enseñaba el pictograma y se le señalaba el objeto o la persona en cuestión. Cuando miraba aquello que tocaba se la premiaba.

El tema de la atención no se tuvo que trabajar mucho, ya que la niña conseguía estar atendiendo a algo que le interesaba de forma tranquila y prolongada. Aunque, tenía que estar motivada por aquello que se estaba explicando, ya que de lo contrario perdía el interés y no estaba atenta. La vetlladora, en los momentos que no estaba motivada le explicaba en otras palabras y más gestualmente aquello que la maestra estaba diciendo para conseguir que se volviera a “conectar” con aquello que la maestra explicaba.

Para que escuchara se le enseñaba un pictograma de una oreja y ya sabía que tenía que escuchar lo que decían. Aunque generalmente escuchaba bastante.



Posteriormente, cuando se vió que la niña escuchaba al enseñarle el pictograma, se pasó a utilizar el soporte “auditivo”. La vetlladora cada vez que quería que la niña escuchará le decía “Escucha”.

El uso del punzón se tuvo que trabajar, ya que la niña no mostraba ningún interés en realizar esta actividad. La vetlladora lo trabajó así, primero punchaba ella, después le cogía la mano y lo hacían las dos a la vez y por último lo hacía la niña sola. Fue trabajándolo así hasta conseguir que la niña ya pasara al último paso directamente, punchar ella sola.

La maestra del aula se implica mucho en el caso de la niña, en su evolución, en su desarrollo, muestra interés y pregunta como ha de trabajar con ella, como ha de decirle las cosas... Le cuenta también a la vetlladora lo que ha probado de hacer con la niña, si ha funcionado, si no...

Los padres de la niña están también muy implicados en el desarrollo y la evolución de su hija. Su madre es maestra de la escuela y está en contacto permanente con la maestra del aula y con la vetlladora estando informada en todo momento de los sucesos que van pasando.

