

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
GRADO EDUCACIÓN PRIMARIA



Estudio de caso (Trastorno Espectro Autista, Discapacidad Intelectual E Hipoacusia)

APRENDEMOS LOS COLORES

M^a Ángeles Cárdenas Jiménez

29/05/2018

Tutor: Diego Japón Ruíz



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVO.....	7
3. SUPUESTOS DE PARTIDA.....	8
4. EMPLEAR ESTUDIO DE CASO EN NECESIDADES EDUCATIVAS.....	9
4.1 DEFINICIÓN ESTUDIO DE CASO	9
4.2 CARACTERÍSTICAS ESTUDIO DE CASO	10
4.3 TIPOS DE ESTUDIO DE CASOS.....	11
4.4 FASES PARA ELABORAR UN ESTUDIO DE CASO.....	12
4.5 TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS.....	13
4.6 DEFINICIÓN TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA	15
4.7 SINTOMATOLOGÍA DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	16
4.8 MANUAL DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS	19
4.9 DIFERENTES TRASTORNOS ASOCIADOS AL TEA.....	21
4.10 MEDIDAS EN EL AULA PARA EL AUTISMO	25
4.11 DEFINICIÓN DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI).....	30
4.12 CLASIFICACIÓN DI	30
4.13 METODOLOGÍA PARA LA INCLUSIÓN DI.....	32
5. METODOLOGÍA.....	34
5.1 ELECCIÓN DEL CASO.....	34
5.2 FICHA TÉCNICA	34
5.3 CONOCIMIENTO DEL INFORME CLÍNICO.....	36
5.4 ENTREVISTAS.....	39
5.5 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	42
5.6 COMPARACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	51
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: UNIDAD DIDÁCTICA.....	54
6.1 INTRODUCCIÓN A LA UNIDAD DIDÁCTICA	55
6.2 PROBLEMÁTICA.....	56
6.3 OBJETIVOS Y COMPETENCIAS.....	57
6.4 CONTENIDOS.....	58
6.5 CONCEPCIONES PREVIAS DEL SUJETO	59

6.6 METODOLOGÍA DIDÁCTICA	60
6.7 PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES.....	61
6.8 EVALUCACIÓN DIDÁCTICA.....	68
7. RESULTADOS	69
7.1 DATOS SOBRE LAS IDEAS PREVIAS DEL SUJETO.....	69
7.2 SEMANA 1, ROJO Y AZUL.....	69
7.3 SEMANA 2, AMARILLO Y VERDE	71
7.4 SEMANA 3, MORADO Y NARANJA.....	72
7.4 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIDÁCTICA.....	74
8. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	75
8.1 LIMITACIONES.....	75
8.2 CONCLUSIONES	75
9. BIBLIOGRAFÍA.....	77
10. ANEXOS.....	79

En este trabajo se utiliza un lenguaje no sexista. Las referencias a personas o colectivos citados en los textos son en género masculino por economía del lenguaje, entendiéndose como un género gramatical no marcado. Así, cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.

Resumen

El contenido del trabajo de fin de grado que presento en este documento son soluciones mediante el estudio de caso único, para que un alumno de quinto de primaria que presenta necesidades educativas pueda aprender los colores. Para ello primero, he tenido que saber qué es un estudio de caso, los tipos que hay, las características, sus fases y técnicas de recogidas de datos. Para posteriormente poder llevar este procedimiento a la acción. En segundo lugar, las necesidades educativas que presentan dificultad en el sujeto eran el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la Discapacidad Intelectual (DI). Por lo tanto, era necesario abarcar ambos aspectos, conocer mejor en qué consiste cada una, su definición, características, la mejor forma de trabajar en el aula, los trastornos asociados.

A continuación, con la información sobre el estudio de caso, TEA y DI, paso a realizar mi propio estudio de caso, aportando información sobre el sujeto mediante diferentes entrevistas, la observación y realizando una intervención, a través de una unidad didáctica que ponga en práctica una forma de trabajar en el aula que saque el mayor partido del alumno.

Las conclusiones se harán sobre si la manera de intervenir ha dado buenos resultados y en un futuro alumnos con características similares, sería conveniente aplicarles a ello esta forma de trabajo.

Abstract

The contents of the end-of-degree assignment that I present in this document are solutions through the study of a single case, so that a fifth-grade student who presents educational needs can learn the colors.

Firstly, I had to know what a case study is, the types that exist, the characteristics, their phases and techniques of data collection with the purpose of taking this process out.

Secondly, the educational needs that presented difficulties in the subject were Autism Spectrum Disorder (ASD) and Intellectual Disability (ID).

Therefore, it was necessary to cover both aspects, to understand better what each one consists of, its definition, characteristics and the best way to work in the classroom, the associated disorders.

Afterwards, with the information on the case study, ASD and ID, I went on to carry out my own case study, providing information about the subject through different interviews, observation and making an intervention, through a teaching unit that I put into practice a way of working in the classroom that makes the most of the student.

The conclusions will be made on whether the way to intervene has given good results and in the future students with similar characteristics; it would be useful to apply to them this way of working

Palabras claves: Aprendizaje de Colores, Autismo, Pictogramas, Inclusion, Individualización.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos como docentes de educación especial es prepararse para intentar responder a las diferentes necesidades educativas que pueden surgir en los discentes, necesidades tan alejadas unas de otras como la propia diversidad abarca. Es por este motivo por el cual los docentes deben dar una mayor importancia a la formación inicial, ya que es la mejor herramienta y recurso que se puede ofrecer al propio alumnado que lo necesite.

A través de esta investigación trataré de dar respuesta a las necesidades que presenta un estudiante, para ello se realizará un estudio de caso. Primero consistirá en una recogida de información sobre qué es un estudio de caso, cuáles son las características de un estudio de caso, tipos y fases de los estudio de caso y técnicas para la recogida de datos. En segundo lugar, se recoge información sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), trastorno generalizado del desarrollo que afecta a la capacidad del individuo para adaptarse a los estímulos y demandas sociales, sobre todo en tres áreas específicas: la interacción social, la comunicación y el lenguaje y la inflexibilidad para ciertos tipos de conductas, aunque profundizaremos más adelante sobre estos tres aspectos del TEA. En este trabajo se abarca la definición, sintomatología, DSM, trastornos asociados y medidas en el aula. Por último, encontramos la definición de Discapacidad Intelectual (DI), clasificación DI y metodología para la inclusión.

En cuanto a la metodología que se lleva a cabo para estudiar el caso será la entrevista, la observación y la puesta en práctica de una Unidad Didáctica. La Unidad Didáctica se emplea como un proceso de intervención que pretende dar respuesta a la investigación por la cual se originó este trabajo. Con estas medidas se quiere comprobar si las suposiciones iniciales sobre las que se originó la investigación están en lo cierto.

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es hacer que los niños contrastornos del espectro autista aprendan de forma más eficaz los colores. He utilizado para ello la metodología del estudio de caso único. Trabajaremos el caso de Juan, utilizamos Juan porque al ser un caso real guardamos la identidad del menor poniendo un nombre aleatorio. Juan desde su escolarización en la etapa de Educación Infantil presenta necesidades diferentes a las que requiere un alumno de su edad, entró tanto en Educación Infantil como Primaria sin tener el lenguaje adquirido, incluso en la actualidad con 11 años todavía no ha desarrollado un lenguaje fluido. Primero el dictamen de escolarización era en clase ordinaria con salidas a aula de PT, comenzando a tener el centro la intuición que estaba ante un caso de retraso madurativo, conforme iba pasando la etapa escolar el dictamen cambió, y pasó a estar en un aula específica. Durante todo este tiempo escolarizado su madre opina que está pasando el tiempo en el colegio y que no está evolucionando. Por lo tanto el objetivo de este trabajo es plantear una serie de supuesto de partida que respondan a la necesidad escolar de Juan. Comprobar si es verdad que está pasando el tiempo y no tiene grandes progresos. Y por el contrario, realizar una intervención que le ayude a mejorar.

3. SUPUESTOS DE PARTIDA

Hay desconocimiento por parte del centro del informe clínico.

El centro no se ha preocupado de profundizar en el informe clínico de Juan y así conocer datos que pueden ayudar a la hora de plantear que metodología aplicar en su aprendizaje.

No se conoce por parte del centro metodologías para alumnos con TEA.

Los docentes del centro, en especial aquellos que imparten clases a Juan. No están formados sobre diferentes metodologías que ayudan en la enseñanza de los alumnos TEA. Como por ejemplo: El sistema PECS o el bensonschaefffer.

El centro trabaja pensando que el informe clínico no es el correcto.

Por parte de los docentes del centro piensan que Juan no es un alumno que demande necesidades relacionadas con el TEA, sus necesidades son más cercanas al Trastorno por Déficit de Atención e hiperactividad.

Sería conveniente utilizar medidas en el aula relacionadas con el TEA.

Pienso que en el aula de Juan no utilizan metodologíasn que favorezcan su aprendizaje, se han quedado en una enseñanza tradicional. Eso provoca que no evolucione.

Juan si tiene una gran evolución utilanzo el sistema PECS.

Es conveniente que se utilice una enseñanza por imágenes, como puede ser los pictogramas, ya que esto favorecerá el ritmo con el que Juan aprenda.

4. EMPLEAR ESTUDIO DE CASO EN NECESIDADES EDUCATIVAS

4.1 Definición estudio de caso

Según Martínez Bonafé(1988) y Stake (1985), podemos definir el estudio de caso como un determinado sistema, que toma nota de la circunstancia de modo naturalista, interpretando interacciones de orden superior en el interior de datos observados. Los datos pueden ser generalizables, esto permite que los lectores puedan asemejarse a su propio caso. El estudio de caso "es el examen de un ejemplo en acción" (Walker, 1983, p.45). Dentro de esta definición, hay autores que han ido más allá. Explicando que primero, un estudio de caso conlleva un examen, es decir, examinamos algo con el fin de comprenderlo. La comprensión puede ser explicativa, descriptiva y/o exploratoria. Segundo, es un ejemplo, ya que es una unidad de estudio individual. En tercer, y último lugar, tiene un carácter activo. El término activo señala un carácter dinámico, el caso evoluciona (Marcelo y Parrilla, 1991).

Otras definiciones más técnicas, puesto que se refieren a los estudios de casos como método de investigación que permite un estudio significativo y holístico de un acontecimiento en un contexto real, hay dificultad para reconocer los límites entre fenómeno y contexto, también incluye el uso de múltiples fuentes. Para ser más exacto, un estudio de caso es favorable al examinar un suceso contemporáneo y que las variables relevantes no puedan ser manipuladas y la diferencia entre contexto y fenómeno no estén claras. Las cuestiones de investigaciones que se deben plantear en un estudio de caso deben ser del tipo "cómo" y "por qué" (Ying, 1987).

4.2 Características estudio de caso

Según Marcelo García y Parrilla Latas (1991), las características de los estudios de casos se pueden sintetizar en las siguientes:

Totalidad
Particularidad
Realidad
Participación
Negociación
Confidencialidad
Accesibilidad

Figura 1: "Características del estudio de caso"

4.2.1 Totalidad. La totalidad a la que se refiere es holística. Hay una necesidad de crear un acuerdo entre el límite natural del caso como lo define el investigador y los sujetos que lo componen.

4.2.2 Particularidad. Ofrece una imagen viva y única de la situación. Contiene las características de particularidad e individualidad.

4.2.3 Realidad. Pueden crear imágenes de la realidad, además de informar pueden participar en el problema.

4.2.4 Participación. Hace referencia a ambos, tanto sujetos como participantes. Los miembros del caso son tanto participantes reales, contribuyendo a la realidad como a la investigación.

4.2.5 Negociación. Debe negociarse el uso de la información obtenida, roles durante estudio, perspectivas y significados entre los participantes. Además del anonimato, el carácter público o privado de la información y las estrategias que se van a utilizar.

4.2.6 Confidencialidad. Ya que el estudio estará en contacto con personas reales, los resultados pueden afectar a sus vidas, se debe asegurar que no afectará a la vida de estos.

4.2.7 Accesibilidad. La información obtenida debe estar adecuada a personas que no sean especializadas.

4.3 Tipos de Estudio de Casos

Según Ying (1987), los estudios de caso se pueden diferenciar en cuatro. Por un lado, diseño de caso único holístico: un solo caso basado en una unidad de análisis. Se denomina holístico por su carácter unitario. Por otro lado, diseño de caso único ramificado: surge de un caso único pero desarrolla el estudio en base a diferentes unidades identificadas dentro del caso. Encontramos también, diseño multicaso holístico: trata de un estudio que contiene más de un caso. Por último, diseño multicaso ramificado: el objetivo es estudiar diversas subunidades de análisis en distintos casos.

La forma de clasificar los estudios de caso es muy diversa, cada autor plantea una clasificación diferente ajustada a sus criterios. A diferencia de la anterior encontramos otra clasificación en función del criterio seguido en la selección del caso, es decir, a los criterios sobre el objeto de estudio. Distinguiendo cinco posibilidades:

4.3.1 Caso ideal-típico, aquel que contiene las características comunes a un caso típico, estándar o intermedio.

4.3.2 Caso único o raro, se escoge porque contiene una característica especial o única del mismo.

4.3.3 Estudio de casos de máxima variación, en el se comparan varios casos que representan un rango variable en alguna dimensión, así observar las variaciones que se producen.

4.3.4 Estudio de casos extremo, busca comparar dos casos que tengan características extremas en una determinada característica. Suelen ser casos constituidos por polos opuestos.

4.3.5 Casos reputados y casos políticamente importantes, estos son elegidos porque anteriormente se han eliminado otros que reúnen características indeseables (Marcelo García y Parrilla Latas, 1991).

4.4 Fases para elaborar un estudio de caso

Según Pérez Serrano (1994) y Álvarez y Maroto (2012), para elaborar un estudio de caso hay que pasar por varias fases:

4.4.1 Fase preactiva. Se entra en contacto con los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema, los objetivos, la información disponible, los criterios de selección de los casos, el contexto, recursos y técnicas.

4.4.2 Fase interactiva. En esta fase se desarrolla el trabajo de campo y el estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: toma de contacto y negociación, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales.

4.4.3 Fase postactiva. Elaboración del informe del estudio final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado.

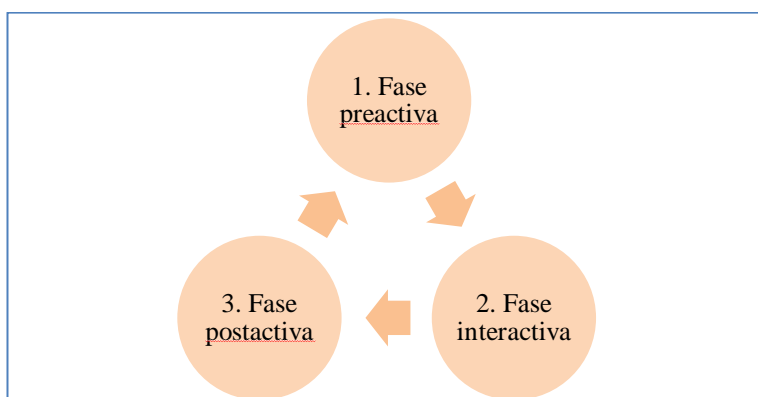


Figura 2: "Fases para la elaboración de un estudio de caso"

Dentro de las fases, sobretudo en la fase dos, sería recomendable utilizar el método de triangulación. Este método consiste en se refiere al uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos. Evitando que se creen debilidades de cada estrategia en particular, así no se sobreponen con las de las otras y por el contrario, las fortalezas sí suman. Al utilizar una sola estrategia, los estudios son menos fiables y tienden a fallar más. La triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos, aumentando la validez. Por ejemplo, encontramos una ventaja en la triangulación en el momento que dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia, dando la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

4.5 Técnicas para la recogida de datos

Las técnicas forman los procedimientos concretos que el investigador utiliza para lograr información, son específicas y tienen carácter práctico y operativo. Las técnicas son un cúmulo de mecanismos, recursos dirigidos a recoger, conservar, analizar y transmitir los datos que se investigan. Podemos decir que las técnicas son recursos para recolectar información. Dentro de las técnicas para la recogida de información encontramos la observación, entrevista y la encuesta.

4.5.1 La Observación

La observación, trata de contemplar cada día de forma aleatoria, espontánea un propósito definido, es decir se le presta atención a una cosa determinada. Esta da lugar a la observación científica, supone la percepción sistemática y dirigida a captar los aspectos más significativos de los objetos, hechos, realidades sociales y personas en el contexto donde se desarrollan normalmente. Suministra datos empíricos necesarios para plantear nuevos problemas, formular hipótesis, u posterior comprobación o para comprobar un hecho.

Las características de la observación son: Observación consciente, sistemática y planificada, objetiva sin influir sobre lo que se ve o recoge, deben ser registradas en forma cuidadosa y experta (hay que poner por escrito lo antes posible, cuando no se puede tomar notas en el mismo momento. Para esto el observador utiliza fichas, registros, libretas y otros instrumentos que le faciliten), por último, las observaciones deben ser comprobadas y ratificadas.

Los tipos de observación varían. Por un lado, según el grado de estructuración y de los medios que se utilizan, pueden ser no estructuradas o estructuradas. Si nos basamos en el grado de participación del observador será observación no participante y participante. Por otro lado, al fijarnos en el número de investigadores que participan se clasificará en individual y en equipo o colectiva. Por último, dependiendo donde se realiza será de campo o de laboratorio.

4.5.2 *La encuesta*

La encuesta es otra técnica destinada a recopilar información. Está formada por un conjunto de preguntas sobre los hechos y aspectos que le interesa al investigador para obtener información. Puede ser un cuestionario de preguntas cerradas o preguntas abiertas donde el investigado puede escribir.

4.5.3 *La entrevista*

La entrevista es un diálogo con un objetivo intencionado, es decir, se trata de una conversación personal que el entrevistador (que suele coincidir con el investigador) establece con el sujeto investigado, con el propósito de obtener información (Abril, 2018). Dentro de la entrevista encontramos varios tipos:

4.5.3.1 Entrevistas estructuradas: Proporciona preguntas que están predeterminadas tanto en su secuencia como en su formulación. Consiste en el entrevistador formular un número fijo de preguntas de forma estándar en el mismo orden. Las respuestas también están prefijadas de antemano.

4.5.3.2 Entrevistas semiestructuradas: Del mismo modo que las anteriores preguntas están definidas previamente en un guión de entrevista. La secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Con lo cual, el investigador realiza una serie de preguntas pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas.

4.5.3.3 Entrevistas abiertas: Suelen cubrir como mucho, dos temas pero con mayor profundidad. El resto de las preguntas que el investigador hace, van surgiendo de las respuestas del entrevistado y se centran fundamentalmente en la aclaración de los detalles con la finalidad de profundizar en el tema objeto de estudio (Blasco Hernández y Otero García, 2008).

4.6 Definición Trastorno Espectro Autista

Según Kanner (1943), el autismo se basa en una serie de características. Profunda falta de contacto afectivo con otras personas, un deseo obsesivo por mantener todo igual, una afición extraordinaria por los objetos, dificultades comunicativas y un potencial cognitivo alto.

Por otra parte, según Riviére (2001), basandonos en su reformulación. El autismo consiste en una serie de alteraciones en cuanto a la comprensión, explicación y educación. La comprensión, puesto que es complicado entender su mundo interno, cómo comunicarse o relacionarse. La explicación proviene porque desconocemos si su origen es biológico, son procesos psicológicos o se debe al desarrollo. En cuanto a la educación, se ve limitada las capacidades de empatía, relación intersubjetiva y compenetración mental con sus semejantes.

Según el centro para control y la prevención de enfermedad (s f) el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un conjunto de alteraciones que están estrechamente vinculadas al desarrollo del Sistema Nervioso y que está caracterizada fundamentalmente por afectar en diferentes grados a las interacciones sociales, a la comunicación y al comportamiento, ya que hay una serie de patrones enfocados a conductas inflexibles y restrictivas interrelacionados entre sí.

4.7 Sintomatología del Trastorno del espectro autista

Según el centro para el control y prevención de enfermedades: el TEA no se manifiesta igual en todas las personas, aunque se dan una serie de características que engloban en mayor o menor medida a los síntomas que caracterizan a este trastorno:

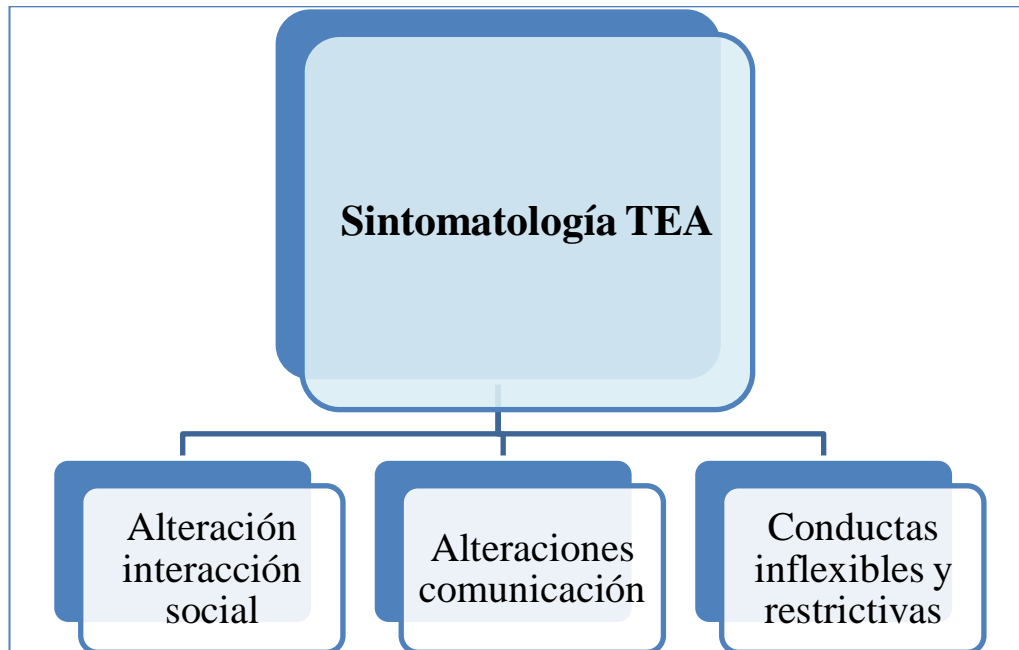


Figura 3:"Sintomatología TEA"

4.7.1 Alteraciones en las interacciones sociales

Es uno de los síntomas más comunes entre los diferentes tipos de manifestaciones del TEA, estas alteraciones pueden llegar a producir graves problemas en la vida de las personas afectadas con este trastorno. De los más característicos y comunes podemos llegar a destacar:

4.7.1.1 Alteraciones en los comportamientos no verbales.

4.7.1.2 Incapacidad para relacionar interacciones con otras personas.

4.7.1.3 No espontaneidad por compartir situaciones con otras personas.

4.7.1.4 No existe reciprocidad ni formal ni emocional.

4.7.1.5 Preferir jugar solos

4.7.1.6 Evita el contacto visual.

4.7.1.7 No comprende los sentimientos ajenos.

4.7.2 Alteraciones en la comunicación

Al igual que en las alteraciones sociales, las personas con TEA en sus distintas manifestaciones y afectación tienen a su vez distintas destrezas en cuanto a la comunicación con otras personas. Así mismo, tienen dificultades no solo para comunicarse de forma oral, sino también a la hora de expresarse a través de gestos o comprender qué significan cuando lo realiza otra persona. Otras alteraciones son:

4.7.2.1 Se da un retraso en el lenguaje oral que puede llegar a convertirse en una ausencia total.

4.7.2.2 Aquellos sujetos que sí tienen un habla adecuada están caracterizados por una alteración en la capacidad para iniciar o para mantener una conversación con otra u otras personas.

4.7.2.3 Se da un habla repetitiva y estereotipada (ecolalia), pudiéndose dar a su vez patrones anormales en la entonación, en el ritmo o en la velocidad.

4.7.2.4 Pueden no coincidir lo que dice con lo que expresa a través de movimientos o gestos.

4.7.2.5 Pueden llegar a hablar mucho sobre cualquier tema que le guste.

4.7.3 Patrones enfocados a conductas inflexibles y restrictivas (intereses y comportamientos poco habituales) Hay sujetos que muestran una serie de conductas, comportamientos o intereses que son poco habituales si los comparamos con personas que no sufren este tipo de trastorno. Podemos mencionar, por ejemplo:

4.7.3.1 Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.

4.7.3.2 Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

4.7.3.3 Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales. Es decir, existe una insistencia irracional en seguir los puntos de una rutina detalladamente.

4.7.3.4 Manierismos motores estereotipados y repetitivos (movimientos constantes de algunas partes del cuerpo).

4.7.3.5 Preocupación persistente por partes de objetos (alinearlos, darles la vueltas).

4.7.3.6 Sienten angustia si se les modifica la rutina sin previo aviso o sin ser trabajado con anterioridad.

4.8 Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA) da lugar al DSM. En él encontramos descripciones, síntomas y otros criterios para diagnosticar trastornos mentales. El DSM es el sistema de clasificación de trastornos mentales tanto para el diagnóstico clínico como para la investigación y la docencia.

4.8.1 DSM IV

Referente al DSM IV, en él se consideraba que para determinar que un niño padece autismo debían cumplirse una serie de requisitos.

4.8.1.1 Afectación significativa de la interacción social que implica falta de comprensión empática de expresiones y gestos, lo que determina una gran dificultad para establecer relaciones con sus iguales y especial apego por objetos.

4.8.1.2 Ausencia de curiosidad y de interés espontáneos que pudiera compartir con otros.

4.8.1.3 Dificultades en la comunicación social que implican una dificultad o ausencia de desarrollo del lenguaje, en el caso de que si la allá, encontramos una extrema dificultad para establecer diálogos con otros que se agrava por la presencia de patrones de conducta estereotipados en relación a sus conductas, intereses y actividades.

4.8.1.3 Establecer que los TEA puedan ser categorizados junto con otras alteraciones como el ADHD, el trastorno del movimiento estereotipado, el TOC, etc... El autismo puede estar presente junto con cualquier otro trastorno del desarrollo o trastorno mental pudiendo cambiar el cuadro clínico.

Síntomas que plantea el DSM V para incluir a un niño como TEA: por un lado, déficits persistentes en la comunicación e interacción social: Primero, dificultades en la reciprocidad socio-emocional, acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo normal de la comunicación lingüística. Segundo, déficit en conductas

no verbales usadas en la interacción social. Tercero, dificultad para ajustar su comportamiento a los distintos contextos.

Por otro lado, patrones repetitivos y restringidos de conducta: conductas verbales, motoras o uso repetitivo de objetos, frases idiosincráticas. También, adherencia excesiva a patrones monótonos de conducta verbal y no verbal, estrés frente a cambios. Intereses restringido u obsesivo.

Por su parte, los síntomas deben estar presentes en un período temprano, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas sociales excedan las limitadas capacidades. El conjunto de los síntomas causa significativas limitaciones social y ocupacional.

Dentro de esta propuesta encontramos tres niveles. Primer nivel: requiere apoyo muy importante, es decir, presenta severo déficit en la comunicación social y verbal, muestra una pobre respuesta en las aproximaciones sociales, presenta comportamiento inflexible. Segundo nivel: requiere apoyo importante, en este caso, los déficits son marcados en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal. Tercer nivel: requiere apoyo, sin recibir apoyo, sus déficits de comunicación verbal y no verbal causan dificultad observable. Dificultad para iniciar relaciones y demuestra respuestas atípicas o no exitosas en la aproximación social con otros.

4.9 Diferentes trastornos asociados al TEA

Cuando hablamos de autismo, generalmente hacemos referencia a un autismo sin síndromes asociados. Pero no siempre se da esta condición, dentro del TEA encontramos diferentes comorbilidad con otros síntomas, dando lugar a un portador de un “síndrome doble”, es decir, estos niños poseerán dos diagnósticos, el correspondiente al TEA y el de la patología asociada. Hablamos por tanto de “autismo sindrómico” cuando la persona afectada de TEA posee además algún síndrome asociado (Rodríguez Barrionuevo y Rodríguez Vive, 2002).

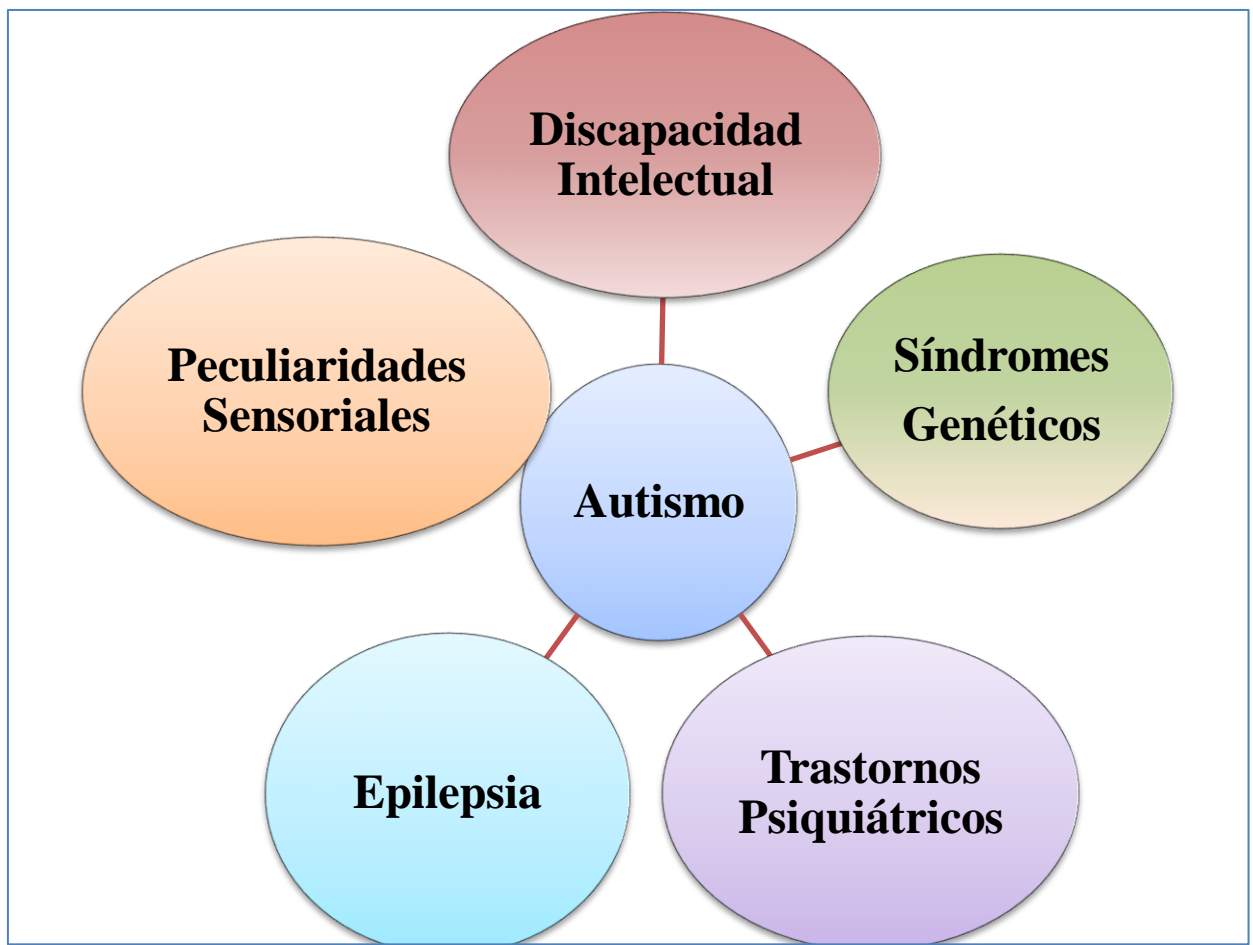


Figura 4: "Comorbilidad TEA"

4.9.1 Discapacidad intelectual

Las personas con trastorno autista tienen unas habilidades cognitivas irregulares. Esta se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Cabe destacar que aunque una persona con TEA tenga intacta su capacidad intelectual son incapaces de imaginar lo que una persona piensa o experimenta. (Rodríguez-Barrionuevo y Rodríguez-Vive, 2002).

4.9.2 Síndromes genéticos

El autismo está asociado a síndromes genéticos específicos como son el X Frágil o la Esclerosis tuberosa, que por lo general implica una discapacidad intelectual asociada. Con respecto al X Frágil, las estadísticas indican que un 25% de niños con TEA tienen asociado este síndrome, que consiste en un trastorno genético. Provocando retrasos en el desarrollo, dificultades en el aprendizaje, problemas sociales y conductuales. En cuanto a la esclerosis tuberosa, hay que mencionar que el autismo aparece entre el 19% y 51% de los casos de niños con (ETC) esclerosis tuberosa compleja. La Esclerosis tuberosa también es una alteración genética, pero en este caso esta causa el crecimiento de tumores no cancerosos, los problemas causados por este síndrome varían según la localización del tumor.

4.9.3 Comorbilidad con otras condiciones psiquiátricas

Los trastornos psiquiátricos, en los últimos años, se ha comprobado que son comorbiles con los TEA, estos pueden causar un impacto negativo en su evolución. Los síntomas de estos trastornos psiquiátricos pueden producir confusión con algunas de las características de los TEA, aunque en ocasiones, las manifestaciones de estos trastornos son inusuales en personas con trastorno del espectro autista. Dentro de los trastornos psiquiátricos encontramos los siguientes casos:

Ansiedad: En la recogida de datos que muestra en el DSM-IV-TR sobre los trastornos de ansiedad vinculados a los TEA, podemos encontrar trastornos de ansiedad

generalizada, trastornos de pánico, agorafobia, fobia específica, fobia social, trastornos de ansiedad por separación y trastorno obsesivo compulsivo. Este último trastorno (TOC) puede confundirse con los TEA ya que muestran manifestaciones similares a estos como, por ejemplo: golpear o tocar repetitivamente un objeto (ya que son identificados como estereotipias), conductas autoestimulatorias que por lo general pueden confundirse con conductas compulsivas, etc. Por otro lado, los trastornos de ansiedad suelen aumentar con la edad, ya que algunas de las estadísticas nos muestran que la tasa de ansiedad en niños pequeños con TEA es similar al resto de la población, sin embargo, esta tasa es mayor en niños mayores o adolescentes.

Depresión: Este trastorno es uno de los más frecuentes en los TEA, además, tiene una incidencia mayor en estas personas que el resto de la población. La depresión se manifiesta de forma diferente en personas con TEA que en el resto de individuos, apareciendo con un empeoramiento de la conducta agresiva, autolesiones, agitación, aumento de conductas compulsivas, etc.

Trastorno bipolar: No hay cifras claras de la influencia de trastorno bipolar en personas con TEA, pero algunos trabajos hablan de la presencia de episodios maniáticos en personas con TEA, esto ocurre ya que algunas personas con TEA presentan la necesidad de menos horas de sueño y esto puede confundirse con los síntomas de un episodio maníaco, por lo que es muy importante valorar los cambios de los patrones de sueño. El trastorno bipolar consiste en una enfermedad mental en la que ocurren episodios de manías y depresión, al individuo le surgen cambios drásticos de temperamento.

El Síndrome de Tourette, no presenta similitudes clínica con los TEA, pero es complejo diferenciar determinados comportamientos motores repetitivos que presentan las personas con TEA con los movimientos que suelen hacer las personas con el síndrome de Tourette, por ejemplo, los TEA presentan movimientos repetitivos conocidos como estereotipias; por el contrario, las personas con síndrome de Tourette presentan tics motores, estos son movimientos rápidos, involuntarios y no rítmicos; a diferencia de las estereotipias que son movimientos rítmicos, con mayor duración y con cierto control voluntario. Es muy importante saber diferenciar ambas manifestaciones.

Trastornos del sueño: Este trastorno se da con frecuencia en personas con TEA. Suelen tener problemas relacionados con dormir, como puede ser conciliar el sueño. Puede originarse a consecuencia de la alteración neurobiológica (Belloch, Sandí y Ramos, 2008 y Vasen 2015)

4.9.4 Epilepsia

La epilepsia suele aparecer en dos etapas de la vida de un individuo, la primera es en la niñez, (antes de los cinco años) y otra es en la adolescencia. Los TEA tienen el riesgo de padecer crisis epilépticas, es decir, pueden tener ataques imprevisibles que se caracterizan por convulsiones y pérdidas de conocimiento. Los tipos de epilepsias más comunes son las crisis parciales complejas, con o sin generalización secundaria. Los niños autistas que tienen déficit intelectual y motor corren más riesgo de padecer epilepsia. Además, el autismo puede aparecer como secuela de un síndrome de West o de un síndrome de Lennox-Gastaut (Rodríguez Barrionuevo y Rodríguez Vive, 2002).

4.9.5 Peculiaridades sensoriales

La mayoría de las personas con TEA tienen algún tipo de alteración en la percepción sensorial a lo largo de su vida. Esto suele causar una hipertextualidad a estímulos, como por ejemplo a determinados sonidos o estímulos táctiles, así como hiporreactividad, que significa que el umbral del dolor está alterado.

Es fundamental tener en cuenta el proceso de evaluación y diagnóstico a la hora de planificar intervenciones y apoyos para ayudar a personas diagnosticadas con TEA en el contexto social, educativo, laboral, etc (Belloch, Sandí y Ramos, 2008 y Vasen 2015).

4. 10 Medidas en el aula para el Autismo

Las medidas aplicables en el aula para un alumno con TEA con buen nivel de funcionamiento-adaptación tienen la finalidad de mejorar el funcionamiento general del alumno. Para su implementación se requiere:

Que la dirección del centro y los profesores reciban la solicitud de aplicación de medidas generales de apoyo. Es importante que tanto el centro como los docentes que lo forman, tengan conocimientos básicos sobre los diagnósticos formulados al igual que las recomendaciones, para ello, se cuenta con el apoyo del departamento de psicología y orientación del centro escolar. Si la institución no dispone de estos servicios el psicólogo tratante (externo) es la persona indicada para orientarlos. Y por último, consensuar un acuerdo entre padres y colegio, también con los profesionales involucrados para favorecer la aplicación de las acomodaciones solicitadas.

En cuanto a la ubicación dentro del aula, es uno de los aspectos más fáciles de mejorar, además estas pequeñas modificaciones pueden ser muy positivas.

4.10. 1 Modificaciones

4.10.1.1 Estar cerca de la mesa del profesor, pero no apartado de los demás compañeros.

4.10.1.2 Deben estar lejos de puertas, ventanas, lugares con mucha decoración, etc, ya que provocaría distracción.

4.10.1.3 El alumno debe estar en un lugar de la clase en el que el docente pueda supervisar con facilidad desde cualquier sitio.

4.10.1.4 Respecto a las actividades grupales las medidas recomendables a tomar son:

4.10.1.4.1 Rodear al alumno de compañeros con altas habilidades atencionales, no tienen porqué ser con altas capacidades.

4.10.1.5 Es preferible que las tareas se realicen de manera individual o en grupos de dos o tres personas. Es necesario destacar que cuando se le indica una tarea a un alumno con TEA hay que mantener el contacto visual con éste durante la explicación, realizar instrucciones cortas, y pedirle que la repita

para comprobar que se ha enterado. Durante la tarea es recomendable la supervisión.

4.10.1.6 En el caso de que el alumno presente hipersensibilidad auditiva, una buena estrategia para evitar un poco de desregulación podría ser utilizar unos cascos protectores auditivos en los momentos más críticos o de más ruido.

4.10.1.7 Potenciar sus puntos fuertes.

4.10.1.8 Utilizar un aprendizaje basado en la práctica (ejemplos), resúmenes, esquemas, mapas.

4.10.1.9 Ser claros y precisos con las instrucciones para la realización y la entrega de trabajos, utilizando calendarios en el aula, evitar largas explicaciones.

4.10.1.10 Mediar, si existen problemas de conducta, mediante contratos y economía de fichas.

4.10.1.11 Separar las tareas en pasos pequeños o presentarlas bajo diferentes formatos y utilizar estrategias para ayudar al estudiante a tomar notas, organizar y categorizar la información.

4.10.1.12 Promover valores de convivencia con el grupo/clase a través de tutorías (Merino Martínez y García Pascual, 20011).

Por otra parte, encontramos diferentes formas de trabajar en el aula. Para trabajar la comunicación encontramos dos sistemas, PECS y BensonSchaeffer. Primero, el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) es un sistema alternativo de comunicación para personas que no utilizan un lenguaje oral. Consiste en el intercambio de un símbolo entre el docente y el discente. Se compone de seis fases:

Fase I

Cómo comunicarse.

Los discentes aprenden a intercambiar una sola imagen a la vez por elementos o actividades que realmente quieren.

Fase II

Distancia y persistencia.

Utilizando todavía una sola imagen a la vez, los discentes aprenden a generalizar esta nueva habilidad utilizándose en diferentes lugares, con diferentes personas y a lo largo de varias distancias. También se les enseña a ser comunicadores persistentes.

Fase III

Discriminación de imágenes

Los discentes aprenden a seleccionar de entre dos o más imágenes para pedir. Éstas se colocan en un libro de comunicación –una carpeta de anillas con tiras de Velcro- dónde las imágenes se colocan y fácilmente se retiran para comunicarse.

Fase IV

Atributos y expansión del lenguaje

Los discentes aprenden a expandir sus oraciones añadiendo adjetivos, verbos y preposiciones.

Fase V

Responder a preguntas.

Los alumnos aprenden a usar PECS para responder a la pregunta: ¿Qué quieres?

Fase VI

Comentar

Ahora los alumnos son enseñados a comentar como respuesta a preguntas. Aprenden a crear oraciones que empiezan por “Veo”, “Oigo”, “Siento”, “Es”, etc.

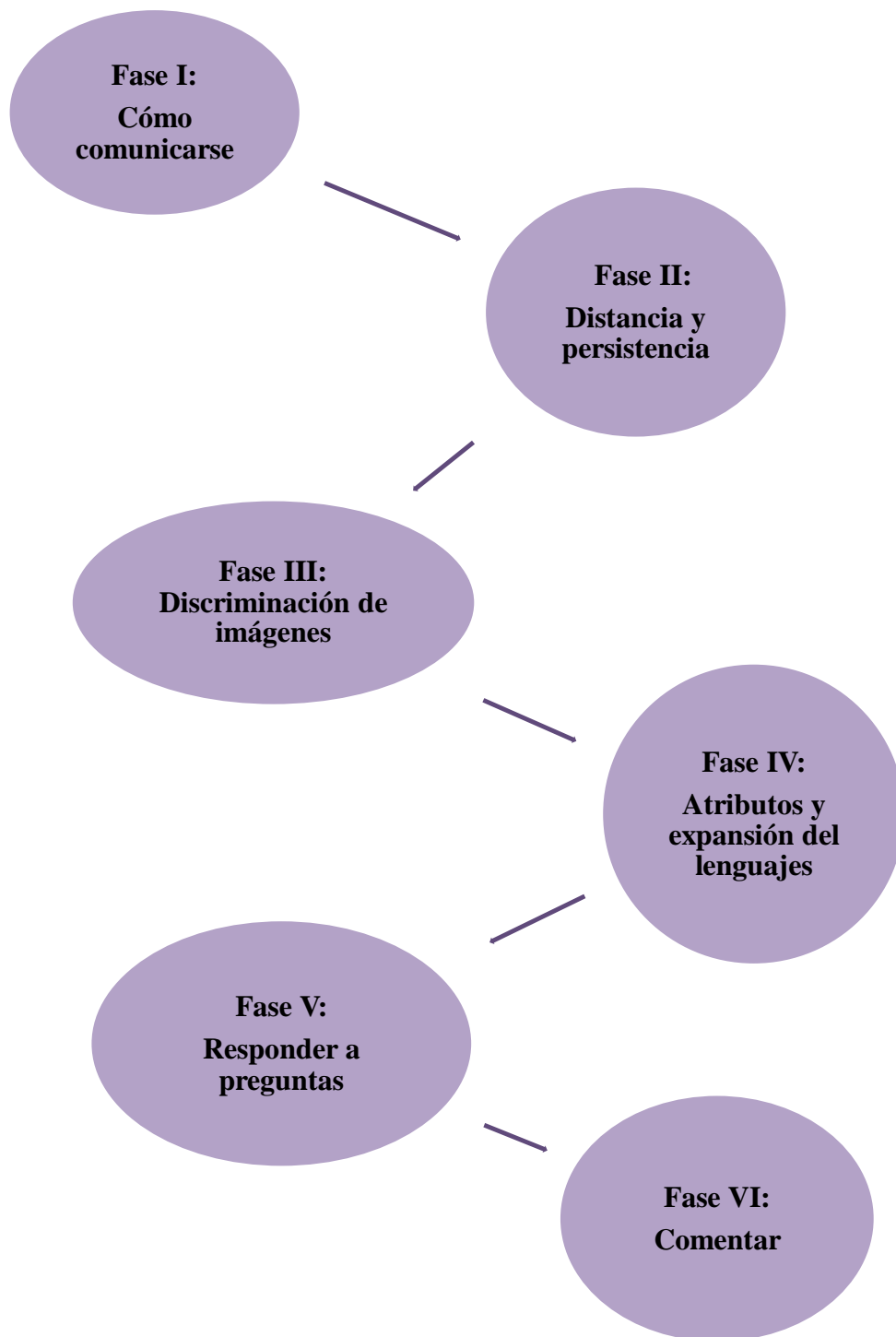


Figura 5: "Fases PECS"

El Benso Schaffer, consiste en una lengua de signo asignada. El Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer se compone de varios componentes. El primer componente es el Habla Signada (producción por parte del niño / adulto de habla y de signos de forma simultánea), el segundo, el de Comunicación Simultánea (empleo por parte de los adultos, terapeutas, padres, hermanos...etc; de dos códigos utilizados simultáneamente cuando se comunican con las personas sujetos de tratamiento: código oral o habla y código signado o signos). Se ofrece una entrada del lenguaje lo más completa posible, para que asocie determinados elementos significativos en dos modos (oral y signado) de manera que la intención de comunicación, se canalice a través de un signo que puede resultar más fácil. También es importante tener en cuenta el Método Teacch, es una enseñanza estructurada. Adaptamos: el tiempo (organizar tareas cortas), el espacio (organizar el aula, estructurar el espacio por zonas o rincones) y el sistema de trabajo (adaptar material, organizarlo por niveles y áreas de trabajo). Hay que resaltar que se debe estructurar visualmente el espacio físico con apoyos visuales, organizando zonas de trabajo (aulas con rincones, zonas o áreas de.... informática, lectura, juego, autonomía persona). Las tareas, usando la agenda visual o el horario individual para anticipar que se va a hacer en cada momento y donde, así evitamos niveles de ansiedad y frustración, el sistema de trabajo debe ser rutinario pero flexible (Vázquez y Martínez, 2006).

4.11 Definición Discapacidad Intelectual (DI)

Aunque anteriormente en la comorbilidad con TEA he hablado sobre la DI, voy a ofrecer una nueva definición que complete la anterior. La discapacidad intelectual DI hace referencia a la limitación del funcionamiento intelectual y adaptativo, esta suele ocurrir antes de los 18 años. Se desconoce el origen por el cual surge. Pero si se tiene constancia de como detectarla, aunque, la identificación de niños en riesgo de algún tipo de desarrollo anormal, es difícil, la meta de la intervención en diagnosticar la DI con énfasis es una medición precisa del coeficiente intelectual (CI) y el nivel adaptativo, incluyendo una evaluación genética extendida y una valoración personal, familiar y de recursos comunitarios del niño. Las intervenciones son de tipo médico, psicológico, educativo y social. La intervención médica supone el uso de psicofármacos ante conductas conductas problemáticas (agresión, hiperactividad, problemas de sueño, depresión). La intervención psicológica abarca técnicas con base científica como las que derivan del análisis conductual aplicado y las de tipo cognitivo conductual. Las intervenciones de tipo educativo, como pueden ser educación temprana y apropiada para niños con DI (Márquez Caraveo, Zanabria Salcedo, Pérez Barrón, Aguirre García, Arciniega Buenrostro y Galván García, 2011).

4.12 Clasificación DI

La clasificación de la DI es muy heterogénea, hay que evaluar las dificultades y las fortalezas del funcionamiento en cada individuo con el fin de proponer un plan terapéutico adecuado. Es importante su diagnóstico, pero además de la evaluación del coeficiente intelectual y del nivel adaptativo, es importante la evaluación del funcionamiento de las personas, teniendo en cuenta su condición de salud (trastorno o enfermedad), sus funciones y estructuras corporales, sus actividades y participación en la comunidad y el contexto. La identificación de todos estos aspectos puede hacerse utilizando la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud CIF, propuesta por la OMS en el año 2001 (Márquez-Caraveo, Zanabria-Salcedo, Pérez-Barrón, Aguirre-García, Arciniega-Buenrostro y Galván-García, 2011).

Para realizar la siguiente tabla he tenido como referencia la propuesta por la OMS en 2001:

Funcionamiento y discapacidad	
Componentes	Categorías
Funciones corporales	Funciones intelectuales Funciones cognitivas superiores
Estructuras corporales	Estructura del cerebro
Actividades y participación	Resolver problemas Tomar decisiones Llevar a cabo múltiples tareas Manejo del estrés y otras demandas psicológicas Educación escolar Aprendizaje Conseguir, mantener y finalizar un trabajo Autosuficiencia económica Derechos humanos
Factores contextuales	
Componentes	Categorías
Factores ambientales	Medicamentos Actitudes sociales Normas, costumbres e ideologías sociales

Figura 6: "Clasificación DI"

Otra clasificación que podemos realizar de la DI es por un lado, clasificación por intensidad de apoyos necesarios: Intermitente (Apoyo cuando sea necesario), limitados (los apoyos se caracterizan por su consistencia a lo largo del tiempo), extensos (apoyos con implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo), y generalizados (apoyos constantes). Por otro lado, una clasificación según el nivel de inteligencia medida: Retraso mental ligero (C.I. entre 50 y 69), retraso mental moderado (C.I. entre 35 y 49), retraso mental grave (C.I. entre 20 y 34), retraso mental profundo (menos de 20) (Antequera Maldonado, Bachiller Otero, Calderón Espinosa, Cruz García, Cruz García, García Perales, Reche, Martínez Gómez, Montero Alcaide, Soto Navarro, Orellana Rodríguez, Ortega Garzón, sf)

4.13 Metodología para la inclusión DI

El entorno es el mejor escenario para observar las necesidades del alumnado con DI, el objetivo del docente es organizar entornos saludables, que ofrezcan posibilidades y favorezcan el desarrollo de la persona, esto se consigue con la puesta en marcha de estrategias de aprendizajes significativos y funcionales. Cualquier espacio puede convertirse en un contexto educativo. Los cuatro modelos metodológicos para la atención a la D.I. son:

5.13.1 Modelo Ecológico y funcional con una programación por entornos.

Los contenidos están organizados por entornos, se considera cualquier espacio físico del centro como un recurso educativo, son contextos educativos donde poner en marcha aprendizajes. En cada contexto elegido, las diferentes situaciones de enseñanza deben organizar un itinerario de aprendizaje, que posibilite el desarrollo de las habilidades básicas y permita desarrollar los contenidos de distintas áreas, lo cual convierte el aprendizaje, en aprendizaje significativo. La forma de trabajar se basará en el aprendizaje interactivo, este se puede dividir en varias etapas dependiendo de las capacidades del alumnado.

4.13.1.1 Aprendizaje co-activo. Situación uno a uno. Dependencia total de la persona adulta.

4.13.1.2 Aprendizaje cooperativo. El docente realiza un papel de apoyo y alentador para el discente.

4.13.1.3 Aprendizaje reactivo. El discente tiene la capacidad para aprender solo, el docente debe reforzar.

4.13.2 Modelo de Estimulación Multisensorial

Para los discentes DI podemos orientar el trabajo a la estimulación de los sentidos proporcionándoles experiencias multisensoriales. El objetivo es conseguir que los discentes conecten con el entorno, establecer una relación entre nosotros y él para que se produzca una interacción positiva para ambos, en las que nuestro lenguaje común, son la respiración, el tacto, vocalizaciones y el movimiento, sin por ello dejar aparte el lenguaje verbal. En cuanto a la fisioterapia, trata de desarrollar al máximo el potencial cerebromotriz, realizándose sesiones para ello se trabajará de forma coordinada con el médico rehabilitador del Servicio Andaluz de Salud, el técnico ortopédico, otros profesionales y la familia.

4.13.3 La enseñanza de habilidades comunicativas y sociales

Las dificultades que puede presentar la persona con DI con respecto al desarrollo de su comunicación y su desenvolvimiento en el medio se deben reforzar haciendo que con tu trabajo como docente se favorezca y se le ayude al discente para comprender su entorno y desenvolverse mejor en el mismo.

4.13.3.1 Estructuración espacial: nos ayudamos de claves visuales para que los discentes a través de esta señalización comprendan los espacios donde se desarrollan una actividad.

4.13.3.2 Estructuración temporal: claves visuales con las acciones principales de la jornada.

4.13.3.3 Estructuración del trabajo: Diseño de las actividades con ayudas visuales. (Antequera Maldonado, Bachiller Otero, Calderón Espinosa, Cruz García, Cruz García, García Perales, Reche, Martínez Gómez, Montero Alcaide, Soto Navarro, Orellana Rodríguez, Ortega Garzón, sf).

5. METODOLOGÍA

5.1 Elección del caso

El origen de esta investigación llega al ponerse en contacto conmigo la madre de Juan, estaba preocupada porque tenía el hijo en 5º de primaria y no sabía los colores, comentaba que notaba que su hijo estaba pasando el tiempo en el colegio y no veía evolución. Como futura docente esta situación me llamó la atención y me preocupó. Porque mi vocación es la de ayudar a que todos los alumnos que estén en mis manos puedan desarrollar lo mejor de sí mismos, nunca poner límites ni juzgar hasta dónde puede llegar el aprendizaje de una persona. Esta era la oportunidad perfecta para demostrar con una investigación, que creyendo en el potencial de tus alumnos puede conseguir avances en ellos. Es importante ante un caso buscar cual es la manera más idónea de trabajar según las características del discente que se te presente. Por lo tanto en esta investigación haciendo referencia al punto 4.3.2 trataremos es estudio de caso único.

5.2 Ficha técnica

Nombre: Juan

Edad del alumno: 11

Curso: 5º primaria

Necesidad-Derivación: TEA, DI, rasgos dismorficos, sordera neurosensorial

Edad de diagnóstico: 10 años

Tipo de escuela: Público

Nombre del tutor/a: Irene

Adaptación curricular: Aula específica con entrada en aula ordinaria en las asignaturas de ciudadanía, francés, educación física, plástica, religión y un día a la semana sociales, dos días a la semana acude a la logopeda del centro

Programa de refuerzo fuera de la escuela: Centro privado de logopedia, actividad extraescolar de manualidades

Estado civil de los padres: Divorciado

Edad de la madre: 40 (Tiene la custodia de los hijos)

Edad del padre: 43 (Tiene a los hijos Miércoles y un fin de semana al mes)

Nivel económico: Medio

Número de hermanos:1

Necesidades educativas del hermano:No

Antecedentes familiares de TEA: No

En resumen, Juan vive en Vistazul, una barriada de Dos Hermanas (Sevilla), el nivel de su familia es medio, no disponen de dificultades económicas, tampoco de una vida de lujos. Tienen el dinero para vivir agusto y cubrir las necesidades de los miembros de la familia. La relación entre los padres es favorable, aunque están divorciados, por el bien de sus hijos. Tienen una estrecha relación, se preocupan ambos por la educación de los hijos. La relación entre los hermanos también es la adecuada, aunque Juan es el mayor, su hermano se encarga de cuidarlo. Es cierto, que debido a las necesidades que presenta Juan en todo momento está muy protegido por todos los miembros de su entorno.

5.3 Conocimiento del informe clínico

El informe clínico que utilizaremos para este trabajo será el último, debido a que es el más reciente y por tanto se acerca a la realidad actual que vive Juan.

5.3.1 *Los antecedentes que se muestran son familiares y personales*

5.3.1.1 Familiares

Padres jóvenes, no tienen profesiones de riesgo. Consanguinidad lejana. Dos embarazos en la pareja, dos hijos vivos. X de 11 años y su hermano de 9 años. La madre y familia materna: La madre tiene SOPQ. Su tío tardó en empezar a hablar. Antecedentes padre y familia paterna: El padre tiene una hermana de 33 años con retraso mental, sin anomalías físicas asociadas. En la familia del padre, una hermana de él murió recién nacida.

5.3.1.2 Personales

Embarazo natural. Ecografías prenatales normales. Serología TORCH negativa. Tomónácido fólico y complemento vitamínico. Tomó también Cariban 4-5 meses por náuseas intensas, Cólico nefrítico a las 34 semanas. Niega alcohol y tabaco durante el embarazo. Tomó amoxicilana-clavulánico al principio de la gestación. Movimientos fetales a los 4-5 meses, movimientos normales. Parto a las 37 semanas, posición cefálica, una vuelta de cordón, no instrumentado.

Peso al nacer 3535 gramos, Longitud: 51cm. Periodo neonatal: normal, aunque lo notaban muy tranquilo, no hipotónico. Sonrisa social desde el mes y media, sostén cefálico desde 2-3 meses.

Desarrollo psicomotor enlentecido desde los primeros meses. No sedestación autónoma a los 6-7 meses. No volteo, no gateo. Marcha autónoma a los 23 meses. A partir de los 18 meses está en seguimiento por Dr Cruz. Estuvo en atención temprana desde los 12 meses, donde ha ido adquiriendo todos esos items psicomotrices poco a poco. Leve inseguridad en algunas cosas, como por ejemplo subir escaleras o correr, aunque la psicomotricidad fina está normal.

Control de esfínteres a los 6 años. Lenguaje muy retrasado en su evolución.

Repitió infantil de 5 años.

TDAH (tanto en casa como en el colegio le cuesta concentrarse y es bastante impulsivo y nervioso, inquieto). Está en seguimiento por USMI. Minusvalía: 52% (última revisión en octubre 2014). No otros procesos de salud importantes. Un ingreso por neumonía a los 21 meses y otro por GEA con deshidratación. No infecciones recurrentes.

Dentición primaria correcta.

No estreñimiento habitual.

Sueño algo, irregular despierta varias veces por la noche.

Dermatitis atópica de este pequeño

5.3.1.3 Pruebas complementarias realizadas hasta ahora y normales

RMN cerebral (a los 4 años), aminoácidos en sangre y orina, tandem masas, lactato y amonio, análisis de Alfa-iduronidasa, fondo de ojo, X-frágil, cariotipo, estudio de microdeleciones intersticiales frecuentes, PEA y exploración ORL, ecografía abdominal, analítica general, Rx de tórax y mapa óseo (4 años).

Hipoacusia neurosensorial bilateral, audífono desde diciembre 2016.

5.3.1.3.1 *PPCC realizadas en 2017*

EEG: Normal.

RMC: estudio de cráneo sin y con gadolinio que consideramos dentro de la normalidad.

Solicito nuevo EABcon láctico: normal.

Solicito guanidinoacetato en sangre y orina: normal Relación creatina/creatinina en orina: normal.

Ácidos orgánicos en orina: normal.

GAGs en orina: normal.

5.3.2 Enfermedad Actual

5.3.2.1 Anamnesis

Paciente en seguimiento en consulta de dismorfología y salud mental.

Presenta cuadro de probable origen genético que cursa con TEA, DI, rasgos dismórficos y sordera neurosensorial.

Asiste a aula específica con adaptación curricular significativa. No aprendida aún lectoescritura. Hipoacusia neurosensorial bilateral detectada hace un año.

Audifono desde Diciembre 2016. Aprecian avances en relación a esto.

Asiste a logopedia.

Afectación de lenguaje expresivo y comprensivo.

Rabietas y frustración.

Inquietud e inatención. Suspensión en última visita tratamiento con equeasym.

Refiere desde hace dos meses, no ve bien distancia medias-largas. Desde siempre tiene dificultad para reconocer los colores.

5.3.2.2 Exploración

5.3.2.2.1 Rasgos dismórficos ya descritos:

Hipertelorismo (distancia interpupilar P97), fisuras palpebrales alargadas, almendradas, levemente ascendentes, iris azules, sin anomalías. Cejas pobladas y juntas, curvadas, nariz chata con punta levantada. Filtrum largo. Boca algo pequeña, labios normales, pequeño pliegue horizontal bajo el labio inferior. Orejas con forma e implantación normales. Barbilla con hoyuelo central. Manos cuadradas, cortas, braquidactilia (dedos algo cortos y gruesos). Palmas con pliegues normales.

Colaborador, activo y reactivo. Comprende órdenes sencillas. PINLE, MOEC. No afectación de pares craneales. No disimetrías ni disdiadococinesias. Fuerza y tono normal. ROT presentes y simétricos. Marcha normal, incluida en tandem, puntilla y talones.

5.3.3 Juicio Clínico: Principal

Cuadro de probable origen genético que cursa con:

TEA.

DI.

Rasgos dismórficos.

Sordera neurosensorial.

5.4 Entrevistas

Para continuar con el estudio de caso único me planteo un modelo integrador, por lo tanto el juicio clínico no es el origen de las necesidades educativas, aunque hay que conocerlo y tener en cuenta aspectos que nos puedan ayudar como docentes. Para ello me baso en las causas secundarias, es decir las que a mi criterio originan las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Las causas secundarias las necesitamos para tratar el problema educativo y para determinar la NEE. Tenemos que saber si podemos tratarlas y modificarlas, es decir, permiten la posibilidad de intervenir. El problema educativo que reflejo es que está en quinto de primaria, no identifica los nombres de los colores con el color. El problema educativo que presenta pienso que sí es intervenible. Para ello hay que conocer mejor su contexto, por lo tanto, realicé tres entrevistas, una a su tutora de aula especial y otra a su madre. Trato de dar respuesta a mis supuestos de partida, conocer si las causas secundarias son las correctas. Las entrevistas basandonos en el punto 4.5.3.3 son abiertas. En los anexos podemos encontrar las repuestas a estas.

5.4.1 Entrevista tutora

¿Trabajas en un aula ordinario o específica?

¿Cómo es el día a día de Juan en la escuela?

¿Cómo es Juan con sus compañeros?

¿Cómo es Juan en el recreo?

¿Cómo es su aula?

¿Se realiza algún tipo de adaptación?

¿Conocés el método de distribución por estanterías (Método Teach)?

Para trabajar la comunicación, ¿conoces el sistema PECS? ¿Y el BensonSchaeffer?

¿Utilizas alguna metodología concreta? Como por ejemplo agenda

¿Pensáis utilizar nuevos métodos con Juan?

¿Es bueno que esté en un aula ordinaria?

¿Tiene límites respecto a los alumnos de su aula ordinaria?

¿Se muestra responsable? Es decir, ¿sigue las normas de la clase?

¿Realiza algún tipo de tarea en casa? ¿Tiene ayudas externas en casa?

¿Veis evolución desde que empezasteis a trabajar con él hasta ahora?

¿Realizáis tutorías con los padres? ¿Con qué frecuencia?

¿Es importante tu relación con la tutora de Juan?

¿Necesita más flexibilidad de horarios para atender a los alumnos con necesidades?

¿Piensas que las expectativas como maestros influyen?

¿Siente que la mayoría del profesorado no está bien informado sobre el tema del autismo?

¿Piensa que la escuela está preparada para acoger a alumnos con dificultades de esta índole?

¿Crees que en un futuro le va a costar adaptarse a la sociedad?

5.4.2 Entrevista madre

¿Cómo es el día a día de Cristian?

¿Cuál es su comportamiento con vosotros? ¿Y con su hermano?

¿Qué actitudes requiere Cristian como hijo? ¿Son las mismas que su hermano?

¿Se comporta de la misma forma cuando está con su padre y cuando está con su

madre? ¿Qué diferencias se dan?

¿Tiene dificultad para relacionarse con otros niños? ¿Cómo interactúa con ellos?

¿Cómo es Cristian en la escuela? ¿Tienes relación con la escuela?

¿Está la escuela preparada para atender a niños como Cristian?

¿Asiste al logopeda o a otro tipo de profesional? ¿Qué tal?

¿Cuáles fueron los primeros síntomas que presentó en casa?

¿Cuándo le detectaron TEA?

¿Cómo influyó el cambio de diagnóstico? ¿Piensas que ha tenido consecuencias?

¿Crees que una atención temprana habría dado lugar a menos dificultades?

¿Piensas que va a tener las mismas oportunidades que otro niño?

¿Está la sociedad preparada o informada para acoger a un niño como Cristian?

¿Cuáles son vuestros planes de futuro como padres?

5.4.3 Entrevista hermano

¿Qué edad tienes?

¿Juegas con tu hermano todos los días? ¿Te gusta jugar con él? ¿A qué jugáis normalmente?

¿Tu hermano te ayuda con los deberes o le ayudas tú a él?

¿Cómo vais en el colegio? ¿Te gusta ir con tu hermano al mismo colegio?

¿Hacéis los deberes juntos? ¿Lo sueles ayudar en sus tareas?

¿Crees que tu hermano y tú sois iguales? ¿Qué diferencias crees que hay entre vosotros?

¿Qué te gusta de tu hermano y que no? ¿Te cuesta entenderte con él a la hora por ejemplo de jugar?

¿Cambiarías algo de tu hermano? ¿Qué cambiarías?

Cuando juegas en la calle o en el parque, ¿juega tu hermano contigo y tus amigos? ¿Y tú con sus amigos?

¿Sientes que tienes que cuidar de él?

5.5 Análisis de las entrevistas

Según Japón (2015), el análisis tipológico tiene el objetivo de dividir todo lo que se observa en grupos o categorías según una regla de descomposición de los fenómenos. Estas ideas se pueden clasificar a partir de marco teórico o del sentido común. Para la preparación del análisis se debe proceder a la transcripción de la entrevista. A partir de ese momento iniciar lo que sería la descripción analítica a partir de nuestros datos. El análisis se realizará en distintas fases: Transcripción y lectura comprensiva, elaboración del sistema de categorías, categorización de todo el material y análisis y elaboración de conclusiones. En este punto del trabajo estamos en la elaboración del sistema de categorías, en mí caso he elegido hacer diferentes tablas basándome en tres aspectos: dimensión, subdimensión y evidencia.

5.5.1 Entrevista tutora

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	EVIDENCIA
Comportamiento del niño en el aula.	Irregular, aunque también es trabajador.	"Llega a clase muy nervioso. Quiere comenzar las tareas antes de la asamblea. Hace las cosas rápido y no se concentra Su principal dificultad que tienen es sus nervios y falta de control de sus emociones"

	Es muy responsable.	"Debido a la falta de control a veces se pone a cantar y gritar, pero cuando se le llama la atención el obedece y se mantiene callado al hacer las tareas..."
	Es muy cuadrulado.	" Cuando trabajamos con la agenda siempre se quiere anticipar a la siguiente tarea, nunca termina de estar concentrado en la tarea que le toca. Si por ejemplo, en la siguiente hora le toca integración en Educación Física, se lleva todo la hora anterior continuamente me quiero ir, tengo que ir Educación Física. Si por ejemplo tengo una actividad organizada a las doce con él y no la puedo realizar, le cuesta mucho trabajo adaptarse a la nueva porque dice que esa no toca"
Trabajo con Juan.	Se trabaja el Control.	"Hay que enseñarle a relajarse"
	Se trabaja la relajación.	"Es muy trabajador, pero su principal dificultad son los nervios y falta de control de sus emociones. Entonces tenemos que estar continuamente trabajando la relajación, para que se pueda concentrar y hacer sus tareas"

	Trabajos manipulativos, ABN.	"Matemáticas: ABN y con muchos juegos que son manipulativos" "Sería imposible trabajar solo con lápiz y papel"
Comportamiento con los compañeros.	Se desvincula.	"Según me comentan el año pasado se relacionaba más con sus compañeros"
	No se relaciona bien.	"Se relaciona con sus tres compañeros en el aula específica"
	No tiene iniciativa para relacionarse con el resto de sus compañeros.	"En el recreo se está desvinculando de sus compañeros, (creo que es porque al estar en el aula específica, no se siente parte del resto de los compañeros del aula ordinaria) Intentamos que se relacione con los compañeros de aula ordinaria, pero él no quiere, parece que le da vergüenza, se esconde, saca sus juguetes y juega solo"
Áreas del aula Específica.	Está dividida por rincones.	"Zona principal: Trabajo en mesa (trabajo más individualizado, donde tiene una pizarra para él) Zona distribución de los materiales: Hay una estantería donde están los juegos educativos y los materiales con sus nombres Zona de la asamblea: Ahí está la agenda; se trabaja conceptos como la fecha, los nº del calendario, canciones... (es donde se

		pasa la 1º parte de la mañana) Zona de juegos Zona de relajación Zona del ordenador"
Adaptación en el currículum.	No tienen adaptaciones.	"El hecho de estar en un aula específica significa que no trabajamos con un currículo ordinario, sino creamos un plan específico para él y sus necesidades"
Método Teach.	Por estantería.	``No se utiliza porque Juan no tiene esa necesidad"
Método Pecs y Benson Schaeffer.	Pictogramas.	"Se trabaja con él en la agenda y en las normas"
	No sé exactamente qué es.	"Tal vez lo haya estudiado, pero ahora no lo conozco"
Metodología concreta.	No se utiliza una metodología concreta con Cristian.	"Ahora comenzaré a trabajar por proyectos con él en el aula específica, para que en casa comience a buscar una pequeña parte de información y la comparta con los compañeros en clase, con la ayuda de sus padres``"
Beneficios del aula ordinaria.	Es bueno para él, pero depende de la forma en la que esté.	"Principalmente para aprender a relacionarse con sus compañeros. El objetivo es que Juan salga sabiendo relacionarse con los demás" "Para eso hay que concienciar a los tutores"
Límites que pueda tener Juan a la hora de relacionarse con los compañeros del aula ordinaria.	Si, tiene muchas limitaciones.	"Va muy contento al aula ordinaria, pero siente como vergüenza o inseguridad y le cuesta relacionarse con sus compañeros, le cuesta aportar ideas"

Integración en el aula ordinaria.	Integrado en 5° de primaria.	<p>"Yo desgraciadamente no me integro con él en las asignaturas"</p> <p>"Lo decidió el equipo de orientación este año. Dependiendo de su nivel de competencia, aunque tampoco se le puede integrar en un curso mucho menor que el que le corresponde, no tiene sentido"</p>
Implicación de la familia.	Logopedia.	<p>"Supongo que la familia si trabaja con él en casa porque lo llevan a logopedia"</p> <p>"Le mandamos muy pocas tareas para hacer en casa, los niños del aula específica no llevan tareas a casa"</p> <p>"Ahora le estamos mandando unas pequeñas tareas para casa para que adquiriera el sentido de responsabilidad"</p>
	Tutorías con los padres.	<p>"Ahora estamos haciendo tutorías con los padres para ver cómo van los niños, pero con los de Juan aún no se han hecho ninguna"</p>
Evolución de Juan.	Se nota mucho la evolución desde que se empezó a trabajar con él hasta ahora.	<p>" Juan estaba mucho más nervioso porque no me conocía. No se sentía con seguridad para decir cómo se sentía.</p> <p>Ahora respeta ciertas normas como no traer juguetes a clase</p> <p>No le costó mucho adaptarse, pero son niños y necesitan una seguridad y</p>

		rutinas. Se adapta mejor a los cambios de horario o tareas"
Relación entre la tutora y la PT.	Es fundamental.	"En este caso la tutora de Juan soy yo, y también la PT" "Sería importante la relación entre la PT y los tutores de las clases a las que se integra"
Flexibilidad en los horarios.	Importante para la dedicación individual de cada niño con necesidades.	"Este año los niños están integrados en cuatro o cinco clases ordinarias, lo que permite que tenga tiempo individualizado con cada niño. Si no tuviera a los niños integrados en las clases sería imposible, porque tendría a cuatro niños a todas las horas en clase"
Colaboración de los padres en el aula.	Es importante.	"Este año con los trabajos por proyecto que se va a comenzar se abre la posibilidad a los padres de colaborar en todos los talleres que se van a realizar"
Las expectativas de los docentes hacia sus alumnos afectan	Muchísimo.	"Por supuesto, si un profesor no tiene buenas expectativas hacia sus alumnos, directamente no se esfuerza, no te formas y los resultados son nulos. Hay que tener siempre las expectativas altas, aunque trabajos con un caso perdido"
Información sobre el autismo	La mayoría de los docentes no están bien informados sobre este tema	"Sí, no están bien informados; el problema es que no se sabe cómo trabajar con niños con autismo" "Lo importante es que todos los profesionales de la docencia sepan cómo trabajar con un niño con autismo dentro del aula ordinaria, (integrándolo) falta información de cómo

		hacerlo" "Es imposible trabajar con 25 niños que son diferentes incluyendo a niños con necesidades específicas"
Escuelas preparadas para los niños con necesidades.	Depende de la escuela.	"En este caso yo creo que mi aula si está preparada para todos los niños a las que atiendo" "Si tuviera un niño con autismo severo, tendría que cambiar la clase completamente porque hay muchos estímulos en ella""Los niños con autismo deberían tener un aula específica para ellos, (que solo se trabaje con niños autistas)"
Dificultades que pueda encontrar Juan en la sociedad.	Tendrá bastantes dificultades.	"Obviamente le va a costar integrarse en la sociedad porque no siempre se va a encontrar con personas que conozca qué tipo de necesidades tienen estas personas" "Volvemos a lo mismo, el problema está en la falta de información a la hora de tratar con ellos"

5.5.2 Entrevista madre

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	EVIDENCIA
Aparición del problema	Cuando era bebé	``Parecía "un muñeco" en el carro, no reaccionaba ante impulsos del exterior, sin embargo, hasta los 10 años no se le diagnostica nada"
La escuela I	El problema en la escuela	"La escuela está preparada pero no está actuando como debía" "Pienso que está como pasando el tiempo" "Juega solo"
La escuela II	El progreso y desarrollo	"Es ordenado, se siente como el padre de sus

		compañeras" "Tengo relación con la escuela" "En el colegio ha avanzado muy poco, no sabe ni como un niño de 5, ni sabe diferenciar colores" "Ha ido progresando porque no tiene más remedio, son muchos años haciendo lo mismo"
Logopeda	Evolución	"Sí ha avanzado"
Problemas de sueño	Irregular.	"Se levanta muy temprano porque duerme muy mal"
Problemas ante controversias	Es un niño con rabietas si no se le da la razón o aquello que pide	"Forma un poquito porque quiere llevarse muchos juguetes al colegio, llevarse algo en la mano" " Cariñoso, un poco cabezota. No acepta un no por respuesta, tenemos que hacerlo como diga él"
Comportamientos restrictivos	Diferencias en el comportamiento con el padre o la madre	"De diferente forma. Ahora no, pero antes dormía toda la noche del tirón en casa del padre"

5.5.3 Entrevista hermano

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	EVIDENCIA
Día a día en casa	Juegos en casa	"Sí, nos gusta jugar juntos, jugamos a los legos"
	Tareas de casa	"Poco, yo ayudo más"

Escuela	Ayuda en los deberes	"Yo le ayudo a él"
	Estar en el mismo colegio	"Sí, me gusta ir con mi hermano"
Relación entre hermanos	Igualdad entre hermanos	"No, porque yo no tengo audífonos, no tengo los mismos problemas que mi hermano"
	Entendimientos a la hora de jugar	"Me gusta que cuando juegue conmigo no me quite los juegos y no se pelee conmigo"
		"No me cuesta entenderme con él"
	Supuestos cambios	"Que no tuviera problemas y que pudiera jugar conmigo sin que me haga nada"
	Cuidados a su hermano	"Diciéndole cosas para que no las haga, por ejemplo, cosas como para que las respete y cuando sea mayor tenga las responsabilidades. Por ejemplo, le digo que recoja los legos mientras yo estoy haciendo otra cosa, y algunas veces dice que no,

		que no quiere hacerlo, y lo dice porque es muy flojeras”
La vida en la calle	Relación de sus amigos con su hermano	"Algunas veces, cuando están mis amigos me pongo a jugar con mis amigos, cuando estamos solos y no hay nadie me pongo a jugar con él. Si se trae la pistola me pongo a jugar a la pistola, al arenero, al escondite algunas veces a la pilla pilla... Algunas veces se pone a jugar con mis amigo"

5.6 Comparación de las entrevistas

Tras analizar las entrevistas de la tutora, madre y hermano de Juan. Podemos observar según su tutora que a pesar de ser un niño en apariencia intranquilo, es trabajador, responsable, le encanta ir al colegio y aprender, pero tiene dificultades para hacerlo. En cuanto a sus necesidades, se trabaja con él la relajación, el autocontrol, el orden de las tareas, etc. Además de las competencias básicas para un buen desarrollo del niño. Pero la necesidad de relación con sus compañeros se resiste, a pesar de los esfuerzos de los profesores por hacer que Juan se relacione con sus compañeros, tanto del aula específica como del aula ordinaria, estos no están dando buenos resultados ya que el niño prefiere, en la mayoría de los casos, jugar solo con sus juguetes. Como se refleja en la entrevista con su hermano, Juan es un niño que está influenciado por su hermano, sobre todo a la hora de estar en casa, cuando juegan o realizan las tareas del hogar. En cambio, en la escuela y en la calle no es tanto así, puesto que su hermano tiene su grupo de iguales, con el que juega y comparte experiencias, y no las suele

realizar con Juan, aunque como bien hemos señalado arriba, se dan situaciones en las que Juan sí que forma parte de ese grupo y se integra con otros niños.

En cuanto a la evolución del alumno, según vemos en el análisis, el niño está respondiendo bien al trabajo que se está haciendo con él, en el aula específica. También se nos muestra la importancia de integrarlo en el aula ordinaria para su completo desarrollo, y aunque la intención principal de integrarlo en el aula ordinaria no sea que él adquiriera las competencias que requieren cada área, si es importante que esté en su aula para que aprenda a socializarse y relacionarse con el resto de los compañeros. Destacar que aunque sabe que los TEA trabajan mejor con los pictogramas ella ve conveniente solo trabajarlos en la asamblea, porque para el resto de tareas piensa que no necesita esta metodología.

Por otra parte, la tutora reconoce que sin una buena expectativa por su parte hacia los alumnos, y por supuesto la implicación de los familiares de él, en su aprendizaje no se conseguirá resultados favorables para el niño. Por último, su opinión sobre la información que la escuela presenta sobre el TEA, según ella el problema no es que no se conozca las características de este trastorno, sino de no se está bien informados de cómo transmitir los conocimientos a estos niños/as y cómo ayudarlos.

En cuanto a los datos obtenidos de la entrevista de su madre. El origen del problema se inició a la edad de un año. Pese a la precocidad de la situación y las evidencias que la madre intuyó sobre la evolución de su hijo, no será hasta la edad de 10 años cuando se le diagnostican los trastornos citados en anterior punto.

Este problema se ve agravado por su situación en la escuela, en el centro no conciben las necesidades de Juan en consecuencia al diagnóstico, para ellos presenta TDAH, toman la decisión de un aula específica pero que no evoluciona en los cursos de primaria. Esto es solo la raíz del problema pues la evolución de Juan en el colegio es insuficiente para su madre. Podemos encontrar en esta línea numerosas incongruencias entre la profesora y la madre, sobre lo que el niño sabe o no sabe, competencias y capacidades. Pese a todo, la relación entre la madre y el centro es muy estrecha y constante.

De manera completamente antagónica a lo anteriormente expresado sobre su relación en la escuela, el avance del niño en el pedagogo es muy notable, lo que desenmascara todavía más que la metodología empleada en la escuela no cumple los requisitos requeridos por nuestro caso. En él, los mayores avances en aspectos

personales y en las distintas competencias se llevan a cabo en el logopeda al que asiste por la tarde, no en su aula.

Dentro de los problemas especificados en la tabla, encontramos dos mencionados con insistencia por la madre durante la entrevista: El problema del sueño y los problemas conductuales. El primero de ellos se manifiesta de forma crónica por el niño desde hace tiempo de manera idiopática. Cabe destacar en este aspecto, que con anterioridad este problema no se manifestaba durante su estancia con el padre, sin embargo, actualmente si aparece independientemente de con quien esté el niño. Esto no sirve como conexión con el segundo problema al que se hace referencia, la conducta del niño no se ve reflejada de la misma manera cuando está con su madre que cuando está con su padre. El ejemplo que la madre nos comenta para hacer constancia de este hecho es su obsesión por ordenar la ropa cuando está con su padre, costumbre que abandona durante su periodo con su madre en el que no ordena la ropa de ninguna manera. Hecho que también es contradictorio con la escuela, puesto que dicen que el alumno ha avanzado mucho en cuanto a conducta. Por otro lado, hay que comentar que existe un problema que puede ser considerado como una de las partes más difíciles de la educación Juan para su madre. Este problema son sus rabietas al realizar acciones que se oponen a lo que él quiere. Esta situación se hace muy difícil en sus desencuentros (aunque breves y reducidos) con su hermano.

Por último, la madre nos deja un mensaje que puede ser interpretado como un llamamiento social a la atención e integración de personas con este tipo de problemas. La madre comenta que le “atemoriza pensar en un futuro” y que, por ello, no lo hace. Con esta idea podemos contemplar la situación actual de madres que se imaginan qué tipo de dificultades tendrán que afrontar este tipo de personas para ser uno más.

En ambas entrevistas observó que es importante cambiar la forma en la que se está trabajando con Juan, como en mi supuesto de partida expongo, pienso que la mejor manera de trabajar para Juan es a través de pictogramas, esto supone un esfuerzo por parte del docente porque debe actualizar todas las actividades a realizar. Tras sacarlo ponerlo en práctica comprobaré si es lo que necesita el alumno para evolucionar, o por el contrario debo de usar otra técnica.

6. Propuesta de intervención: Unidad Didáctica

ADIVINA ADIVINANZA, ¿QUÉ COLOR TENGO EN LAPANZA?



Partes Unidad Didáctica:

- 6.1 Introducción de la Unidad Didáctica
- 6.2 Problemática
- 6.3 Objetivos y Competencias
- 6.4 Contenidos
- 6.5 Concepciones previas del sujeto
- 6.6 Metodología didáctica
- 6.7 Programación de actividades
- 6.8 Evaluación didáctica

6.1 Introducción a la Unidad Didáctica

En dicho trabajo, encontraremos como trabajar los colores basándonos en las necesidades que presentan Juan. Para tratar los conocimientos que se quieren trabajar en esta unidad didáctica, realizaré una trama de conocimientos sobre lo que quiero alcanzar.

Además, proponemos una serie de objetivos generales y específicos, como competencias, recogidas por la ley, que habrá que llevar a cabo para conseguir los conocimientos deseados. Así pues, presentamos metodología basada en lo anteriormente expuesto en el marco teórico, como es el trabajo mediante sistema PECS, también utilizado por los profesores que he investigado, también expuestos anteriormente. Por lo tanto, trato de dar respuesta a uno de los objetivos de este trabajo, si el uso de una adecuada metodología puede hacer que Juan consiga progresar en sus conocimientos.

Asimismo, planteamos una serie de actividades relacionadas con los objetivos anteriormente citados y con la trama de contenidos. Dichas actividades, están contrastadas con los objetivos, contenidos y competencias.

En cuanto a los criterios de evaluación, tendremos en cuenta la participación y el progreso personal del alumno mediante un diario, donde anotaré cada día su progreso.

6.2 Problemática

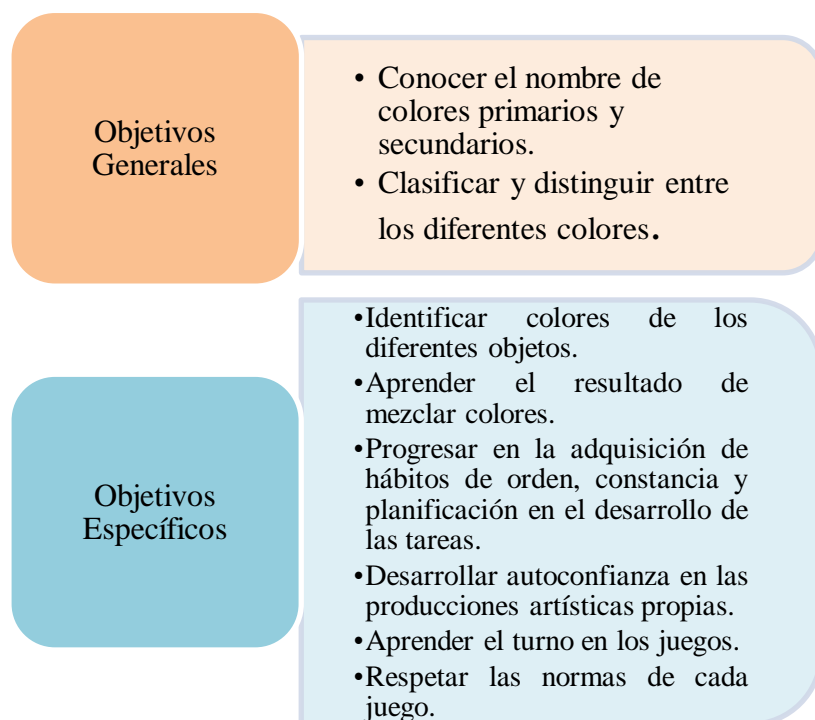
La temática son los colores, pretendo que Juan conozca los colores, sus respectivos nombres y sea capaz de relacionar nombre con color. También que tras realizar este trabajo pueda reconocer los colores de los distintos objetos que nos rodean. Es importante que el alumno reconozca los colores puesto que vive rodeado de ellos. A los sentidos de la vista los colores captan una atención importante. Además son útiles para diferenciar objetos, ropa, numerosos utensilios de la vida cotidiana, etc...

Mediante esta unidad didáctica le enseñaré los diferentes colores mediante actividades, juegos y canciones. Para que al terminar la unidad didáctica el alumno sea capaz de reconocer e identificar, nombre, colores y objetos asociados.

Comenzaremos con los colores primarios Rojo, azul, amarillo.
Posteriormente, Verde, Rosa, Naranja.

6.3 Objetivos y competencias

Objetivos



Competencias

Aprender a aprender: hacer mapas mentales. El objetivo es conseguir que el alumno sea capaz de buscar la idea principal y desechar las irrelevantes.

Comunicación Lingüística: el alumno debe utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación, tanto oral como escrita.

Espíritu emprendedor: saber tomar decisiones y ser responsable con ellas. Fomentar la creatividad y el espíritu emprendedor.

Sociales y cívicas: aprender a identificar las emociones. Reflexionar sobre los juegos, la importancia de participar, pasarlo bien, aprender a perder y ganar.

Mejorar y fomentar el diálogo: aprender a resolver conflictos a través del diálogo, mostrar nuestras opiniones y respetar la de los demás. Saber ponernos en el lugar del otro.

6.4 Contenidos

Mapa conceptual



LEYENDA:

**Contenidos
Conceptuales**

**Contenidos
Procedimentales**

**Contenidos
Actitudinales**

6.5 Concepciones previas del sujeto

Para conocer las ideas y concepciones del alumno sobre los colores, voy a realizar tres actividades. En primer lugar, el alumno debía decirme los nombres de los colores que se supiera, sin necesidad de identificar nombre y color. Así, podré saber si su necesidad está en relacionarlos o proviene de que ni siquiera conoce los nombres. Las actividades van de lo más general a lo particular.

En segundo lugar, trabajaremos "el folio de colores", consiste en un folio donde aparecen distintos colores, empiezan por los primarios, posteriormente aparecen los secundarios. Primero señalaba un color y debía decirme el nombre. La última actividad, está relacionada con la anterior, también consiste en identificar el color que pido. Esta vez el alumno deberá poner los lápices de colores que normalmente utiliza. A partir de ahí, yo preguntaría un color y él debería darme uno. La diferencia con la anterior es que con sus lápices de colores está familiarizado y puede que las respuestas vayan a mejor.

6.6 Metodología didáctica

La metodología que aplicamos no es una en concreto, es bueno trabajar con varias para no crear monotonía, y así también cubrir las diferentes necesidades del alumno, ya que a cada una de ella puede favorecer un aspecto diferente en su aprendizaje. Para ello un método aplicable es trabajar por técnicas de simulación, encarar el estudio de forma dinámica real en el que sea factible contar con un modelo de comportamiento y en el que se distingan variables y parámetros que lo caractericen. La simulación modifica parámetros o variables para obtener resultados observables que les permita deducir por sí solos lo que queremos que aprendan, vivenciando por ellos mismo. Hace que el alumno, tenga posibilidad de interactuar, reflexionar y aprender, participando de forma activa en el proceso. Este método acelera el proceso de aprendizaje y fomenta su calidad.

También, introducir un aprendizaje significativo. Pensamos que se debe partir de las ideas previas del niño. Y para ello debemos utilizar el aprendizaje significativo, puesto que este, ayuda a que el niño construya su propio aprendizaje y le dote de significado. Buscamos que se produzca una relación entre los contenidos previos y nuevos para que se modifiquen, enriquezcan, y se reformulen, llegando por último a una conclusión final que permita dotar a los conceptos de significado.

Para trabajar con el alumno, tras la investigación en el marco teórico, la deducción es que lo mejor es trabajar con el sistema PECS, un método alternativo de comunicación, que incluye imágenes, símbolos, que para personas que no tienen fluidez en el lenguaje oral, aporta un intercambio productivo entre docente y discente. Por tanto, las actividades deben ir por este camino.

6.7 Programación de actividades

Las actividades vamos a realizarla por semanas. Es decir, durante la primera semana vamos a trabajar el mismo modelo de sesión durante cuatro días, 50' cada día. Comenzando con los colores rojo y azul. Por lo tanto, durante la primera semana los cuatro días va a estar trabajando las mismas actividades. En la segunda semana, los colores serán amarillos y verdes. La última semana se trabajará naranja y morado. La duración será de tres semanas. Las actividades son las mismas pero cada semana se cambia el color y dibujos de las tarjetas que sean necesarias.

Nombre: Singstar	
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">• Conocer el nombre de colores primarios y secundarios.	Descripción: <p>La actividad consiste en introducir cuatro colores, rojo, azul, amarillo y verde. Vamos sacando las láminas en el orden anteriormente expuesto, mientras cantamos: "Rojo, red, rojo, red. Azul, blue, azul, blue. Amarillo, yellow, amarillo, yellow. Verde, green, verde, green". Se repetirá al inicio de cada sesión</p>
Contenido: <ul style="list-style-type: none">• Conceptual: Canción de los colores.• Procedimental: Ejecución de la canción de los colores.• Actitudinal: Participación activa.	
Materiales: <p>Imagen de los colores rojo, azul, amarillo y verde.</p>	Duración: 5 minutos.

Nombre: Un color un gesto

Objetivo:

- Clasificar y distinguir entre los diferentes colores.
- Identificar colores de los diferentes objetos.

Contenido:

- **Conceptual:** Colores primarios y secundarios.
- **Procedimental:** Manejo para identificar nombre con color.
- **Actitudinal:** Muestra de interés por el aprendizaje.

Materiales: Tarjeta del color necesario.

Descripción:

El primer color del día que se debe identificar, por ejemplo si es el rojo, se le enseña al discente una tarjeta con el color, y que la identifique a un gesto. Rojo nos tocamos la cabeza. Se le va enseñando la tarjeta al discente hasta que tenga bien asociado color, nombre y gesto.

Duración: 5 minutos.

Nombre: Un color un gesto 2.0

Objetivo:

- **Clasificar y distinguir entre los diferentes colores.**
- **Identificar colores de los diferentes objetos.**

Contenido:

- **Conceptual: Colores primarios y secundarios.**
- **Procedimental: Manejo para identificar nombre con color**
- **Actitudinal: Muestra de interés por el aprendizaje.**

Materiales: Tarjeta del color necesario.

Descripción:

Se repite la misma actividad anterior pero con el otro color que se esté enseñando en las sesiones.

El segundo color del día que se debe identificar, por ejemplo si es el azul, se le enseña al discente una tarjeta con el color, y que la identifique a un gesto. Azul nos tocamos el hombro. Se le va enseñando la tarjeta al discente hasta que tenga bien asociado color, nombre y gesto.

Duración: 5 minutos.

Nombre: ¿Dónde voy?

Objetivo:

- **Clasificar y distinguir entre los diferentes colores.**
- **Progresar en la adquisición de hábitos de orden, constancia y planificación en el desarrollo de las tareas.**

Contenido:

- **Conceptual: Colores primarios y secundarios.**
- **Procedimental: Identificación de los colores de los objetos y realización de una clasificación por colores.**
- **Actitudinal: Participación activa y respeto en el turno de juego o palabra.**

Materiales: Tarjetas con figuras de los colores trabajados.

Descripción:

Al discente se le proporcionan tarjetas con figuras de los diferentes colores trabajados. Debe de ir diciendo de qué color es cada tarjeta que le mostremos, además de decir el nombre debe hacer el gesto que se haya identificado con el color.

Duración: 7 minutos.

Nombre: Dando la tarjeta

Objetivo:

- **Clasificar y distinguir entre los diferentes colores.**
- **Progresar en la adquisición de hábitos de orden, constancia y planificación en el desarrollo de las tareas.**

Contenido:

- **Conceptual: Colores primarios y secundarios.**
- **Procedimental: Identificación de los colores de los objetos y realización de una clasificación por colores.**
- **Actitudinal: Participación activa y respeto en el turno de juego o palabra.**

Materiales: Tarjetas con figuras de los colores trabajados.

Descripción:

Al discente se le proporcionan tarjetas con figuras de los diferentes colores trabajados. En esta ocasión las tarjetas las tendrá él. Nosotros debemos de decir un color y hacer el gesto para que él nos de una tarjeta de ese color.

Duración: 7 minutos.

Nombre: Pintamos la saga

Objetivo:

- Clasificar y distinguir entre los diferentes colores.
- Identificar colores de los diferentes objetos.
- Progresar en la adquisición de hábitos de orden, constancia y planificación en el desarrollo de las tareas.
- Desarrollar autoconfianza en las producciones artísticas propias.

Contenido:

- Conceptual: Colores primarios y secundarios.
- Procedimental: Manejo de los colores para colorear dependiendo de lo establecido.
- Actitudinal: Participación activa.

Materiales: Dibujos de la saga Stars Wars.

Descripción:

Se le entregará al discente un dibujo de cualquier personaje de Stars Wars (debido a que estos personajes le motivan). Se dividirá el dibujo en partes y se le pondrá números. En cada número le diremos un color diferente, tendrá que coger el color correcto.

Duración: 10 minutos.

Nombre: Busca mi pareja

Objetivo:

- Conocer el nombre de colores primarios y secundarios.
- Clasificar y distinguir entre los diferentes colores.
- Aprender el turno en los juegos.
- Respetar las normas de cada juego.

Contenido:

- Los colores primarios.
- Los colores secundarios.
- Realización de una clasificación por colores.
- Identificación de los colores de los objetos.
- Manejo para identificar nombre con color.
- Participación activa.
- Respeto en el turno de juego o palabra.

Descripción:

En la mesa se ponen tarjetas boca abajo, detrás habrá parejas de tarjetas que tengan el mismo dibujo y color. Ambos tenemos que buscar las parejas de las tarjetas, levantando aleatoriamente las tarjetas y recordando el sitio que ocupa cada una.

Materiales: Tarjeta iguales.

Duración: 6 minutos.

6.8 Evaluación didáctica

La evaluación la realizaremos en dos momentos diferentes: al inicio de la unidad didáctica y tras su finalización. Al inicio de la unidad didáctica, realizaremos una evaluación inicial. Se hará para recoger información sobre los conocimientos previos que posee el alumno. Al final de la unidad, realizaremos la misma evaluación inicial para saber si se han logrado adquirir los objetivos y competencias propuestos.

Los criterios de evaluación de la unidad didáctica son:

- Diferencia los colores primarios y secundarios.
- Identifica color con su nombre.
- Reconoce los colores de los objetos.
- Es capaz de dar un objeto de un color determinado.
- Respeto el turno de palabra.
- Escucha atentamente lo que se le pide en las actividades.
- Cumple las normas del juego.
- Manifiesta autonomía en la ejecución de actividades

Los instrumentos que vamos a utilizar para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos son adecuados a los criterios de evaluación y a los objetivos y contenidos de esta propuesta didáctica. En cuanto a los criterios de evaluación, tendremos en cuenta la participación y el progreso personal del alumno mediante un diario, donde anotar cada día su progreso.

7. RESULTADOS

Para la recogida de los resultados, durante la realización de la unidad didáctica, se llevará a cabo un diario de campo, a través de la observación. Cada día se anotará los hechos más relevantes y datos característicos que describen cómo está siendo el desarrollo del niño. Si durante todos los días se va notando una mejoría en el discente, es una señal de que mi propuesta está siendo la correcta.

7.1 Datos sobre las ideas previas del sujeto

Durante la primera actividad el discente debía de decir los nombres de los colores que conociese, nombró los siguientes colores: rojo, verde, amarillo, azul, morado, negro. La segunda actividad "el folio de colores", aparecían arriba los colores rojo, azul, amarillo. Abajo verde, naranja, rosa y negro. El único color que acertó en varias ocasiones fue el negro. El resto de colores cuando lo señalaba comenzaba a decir los nombres de la primera actividad aleatoriamente, sin añadir ningún nombre de color nuevo. En la tercera actividad los resultados coincidieron con la segunda, el alumno solamente fue capaz de darme el color correcto al pedir el negro. Con el resto de colores iba dando lápices aleatorios. Por lo tanto, el objetivo de las actividades debe ir encaminado a ser capaz de identificar los nombres con los colores.

7.2 Semana 1, rojo y azul

Día 1

Comienza la unidad didáctica, el primer contacto con los colores. Analizando su actitud, ha estado activamente participativo. En el primer ejercicio al ser la primera vez que escuchaba la canción de los colores no era capaz de seguirla. En el segundo ejercicio en la asociación del color rojo con la cabeza y azul hombro, desde el primer momento ha adquirido el aprendizaje y no le ha supuesto ninguna dificultad. En cuanto a relacionar nombre con color, al sacar un material rojo se tocaba la cabeza pero no decía nombre, lo mismo ocurría con el azul (a veces falla, pero sabiendo que es el primer ha obtenido mayor aciertos que fallos). Por lo tanto, he observado que la identificación mediante gestos es un buen apoyo para él, ya que equivocarse

verbalmente he notado que no le gusta, puesto que cuando le corrijo el nombre pone malas caras, pero por el contrario, si corrijo el gesto su cara sigue bien. Puesto que en el habla tiene dificultad, se siente más seguro con los gestos.

Día 2

La canción ha ido mejor, sobre todo con el color rojo y azul. En cuanto a la actividad de señalar el gesto de cada color ha ido genial, ya que no tenía fallos. Pero he observado que cuando tiene que identificar una tarjeta con su color se lo aprende de memoria, por lo tanto no puedo dejar las tarjetas en la mesa, tengo que ir dando una por una. También no seguir siempre la misma secuenciación, ya que se las aprende de memoria y te da las tarjetas por inercia. El color rojo lo va adquiriendo mejor que el azul, puesto que en ocasiones además del gesto se atreve a decir rojo. Con el azul hace el gesto pero no se atreve a decir nombre.

Día 3

En el tercer día, tanto nombre como gesto del rojo lo tiene asumido, el azul se atreve a nombrarlo, también dice A... A... esperando un gesto de confirmación por mi parte para terminar diciendo Azul. Ambos colores va teniendo soltura en clasificarlo, sobre todo con las tarjetas. Me he dado cuenta que mi tono de voz debe ser neutro, porque en cuanto hago un tono dudoso cambia la tarjeta de sitio aunque la esté poniendo bien, cuando le pregunto si está bien colocada, dice que no, pero que la ha cambiado por mi. Esto puede significar que no confía del todo en si mismo, por eso al escuchar mi tono de voz cambia. Tengo por tanto que trabajar que esté seguro de sí mismo, porque yo me puedo equivocar. También noto que la parte de colorear le motiva mucho, con lo cual tengo que traer dibujos más grandes para dedicarle más tiempo ha esta actividad.

Día 4

Durante la clase de hoy en la clasificación de tarjetas he estado cometiendo errores, por ejemplo, esta tarjeta es azul y lo colocaba en el rojo, inmediatamente me decía No, levantaba la tarjeta y la cambiaba de sitio. De esta forma quería que se diese cuenta que no tengo que estar en lo correcto, si está seguro de una cosa debe

mantenerla. La clasificación ha ido bastante bien sin cometer fallos, las actividades de colorear tampoco ha tenido fallo. El rojo lo nombra con total soltura, el azul lo nombra pero tarda un poco más en comparación con el rojo. Esto me da pie para comenzar la siguiente semana con el color Amarillo y Verde.

7.3 Semana 2, amarillo y verde

Día 1

Durante esta sesión puede verse que la actividad de la canción la tiene interioriza. A continuación, he pasado a asignar nuevos gestos, uno para el amarillo y otro para el verde. Rápidamente ambos los ha adquirido. Aunque a veces tenía el impulso de hacer gestos del rojo o azul, hemos aprendido primero a escuchar antes de dar una respuesta, porque es cierto que es muy impulsivo y no espera a que diga un color. En cuanto a la distinción entre clasificación verde y amarillo ha ido muy bien. Una vez enseñado cual es el color verde y cual es amarillo, no ha tenido errores de clasificación.

Día 2

La clasificación entre verde y amarillo está resultando favorable para ser el segundo día, así que decidí meter rojo y azul, para que diferenciarse entre los cuatro. Los gestos los hacía bien, pero los nombres de azul y amarillo los mezclaba a la hora de tener que decir el color que era la tarjeta. Por el contrario cuando yo decía los nombres y el me daba una tarjeta no había dificultad, está solo aparecía cuando él tenía que decir el nombre. He observado que si que equivoca varias veces seguidas ya no quiere seguir. Pero si haces como la que cambia de ejercicio y lo vuelves a realizar de nuevo tiene ganas de seguir.

Día 3

Durante toda la secuenciación de ejercicios se encuentra con una disposición favorable, está muy motivado en el día de hoy. La clasificación de las tarjetas las realiza bien, tanto a la hora de decir los nombre de los colores como hacer el gesto. Tiene gran fluidez, además la identificación entre el nombre azul y amarillo es muy buena. El aprendizaje está siendo el correcto. Además en cuanto a la hora de elegir el color en la

actividad de pintar ha aumentado la rapidez de decisión al elegir el color, y no tiene fallos.

Día 4

El desarrollo del día de hoy ha sido muy parecido al anterior. Aunque está actividad no estaba planteada en la unidad didáctica, me ha parecido bien llevarla a cabo para poner en prácticas lo aprendido en situaciones cotidianas. Con las piezas de lego iba diciendo los colores de las piezas (todas las que seleccioné eran de los colores que habíamos dado) y las iba colocando formando figuras. Tenía mucha soltura con los nombres y la identificación de los colores.

7.4 Semana 3, morado y naranja

Día 1

Durante la sesión de hoy he introducido los colores morado y naranja. He observado generalmente que en las sesiones que se introducen colores nuevos suele estar alterado. En esta ocasión de nuevo estaba un poco más nervioso. Se levantaba de la silla y repetía estos no los sé, pero los colores rojo, azul, verde y amarillo sí. Por lo tanto, aunque dentro de esta unidad didáctica no estaba contemplado he visto necesario dedicarle un tiempo a explicarle que no pasa nada por no saberlos, que estábamos para aprender y que lo está haciendo muy bien. Que estos colores se los iba a aprender igual que los anteriores. Se fue calmando. Comenzamos de nuevo las actividades y el color morado de momento lo ha identificado. El color naranja, por el contrario lo confundía con el amarillo. Para aclarar la confusión saque las tarjetas amarillas e inmediatamente las reconoció como amarillas. Al tener que identificar entre una amarilla y otra naranja, en la amarilla decía amarillo y en la naranja decía que no sabía el nombre. Al final de la sesión, el nombre morado lo tenía identificado pero el nombre de naranja todavía no.

Día 2

Al comenzar la sesión con la actividad de la canción iba diciendo los nombres de los colores correctos, al llegar al naranja dijo que no sabía pero que el último color que quedaba es el morado. Por lo tanto hoy hemos hecho mayor hincapié en el reconocimiento del naranja y el gesto que debe hacer. Hemos estado trabajando a continuación en la diferenciación entre naranja y morado, no ha tenido problemas para seguir con las actividades programadas. En la actividad de "¿Dónde voy?", he introducido los demás colores, para ver si seguía la necesidad de distinguir entre amarillo y naranja, no ha tenido problemas esta vez, pero se ponía más acelerado y decía nombres rápido sin ser correcto. Para acabar con esto hice que entendiera que lo importante no es decirlo rápido sino bien. Y que piense primero antes de decir un color, entonces comenzó a hacer la actividad con muy buenos resultados, el color que mayor tiempo necesitaba para decir era el naranja, pero terminaba diciéndolo.

Día 3

La sesión de hoy ha comenzado con normalidad haciendo la primera actividad, pero notaba que estaba poco participativo, al preguntarle se debía esa situación a que estaba con fiebre y no se encontraba bien. Comenzó a decir los colores aleatoriamente, no se paraba a pensar y quería acabar rápido. Entonces decidí introducir algo para motivarlo y que cogiera el hilo como en las anteriores sesiones. Para cada actividad que hiciera bien le daría un punto, al final de la sesión los sumaría y si lo había hecho bien tendría una sorpresa la siguiente sesión. El cambio fue instantáneo, no cometió error en ninguna de las actividades, se paraba a pensar. Como en la sesión anterior, introduje todos los colores, pero esta vez en la actividad de "Pintamos la Saga", no tuvo errores. La sesión de hoy ha ido evolucionando favorablemente.

Día 4

El día de hoy ha diferencia del anterior desde la primera actividad está participativo, no ha cometido errores durante las actividades, en algunas ocasiones tardaba en contestar, pero se debe a que en voz baja iba diciendo los colores y haciendo los gestos correspondientes hasta que llegaba al color correcto y lo decía en voz alta. Al final de cada actividad iba metiendo todos los colores anteriores, en ninguna actividad ha tenido dificultad. Ha sido una sesión fácil, ágil de la cual he salido con una sensación

de buen trabajo por parte del alumno y por mi parte durante toda la unidad didáctica. En esta sesión estoy viendo reflejados los objetivos que quería cumplir al diseñar la unidad didáctica.

7.4 Resultados de la evaluación didáctica

Para la evaluación se realizó las mismas actividades que en las concepciones previas, para así saber si la intervención ha sido favorable y el alumno a conseguir alcanzar los objetivos que planteé. Durante la primera actividad el discente debía de decir los nombres de los colores que conociese, nombró los siguientes colores: rojo, verde, amarillo, azul, morado, negro, exactamente igual que en las ideas previas. La segunda actividad "el folio de colores", aparecían arriba los colores rojo, azul, amarillo. Abajo verde, naranja, rosa y negro. Acertó el nombre de todos los colores ha diferencia de la primera vez que se realizó esta actividad que el único color que acertó fue el negro. En la tercera actividad el alumno debía de darme los lápices según el color que yo le pidiese. Aunque se tomaba su tiempo para pensar, acertó todos los colores, otra diferencia con las ideas previas. En esa ocasión también fue el color negro el único que consiguió acertar.

8. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

8.1 Limitaciones

Durante la realización de este trabajo me he encontrado con diferentes limitaciones. En primer lugar, la participación por parte del centro del alumno. Al principio de este trabajo no querían participar ni conceder ninguna entrevista, posteriormente su tutora de aula específica sí aceptó, pero la directora del centro no me dejó ponerme en contacto con ningún maestro más que me pudiese ofrecer información sobre el comportamiento de Juan en la integración del aula ordinaria. También el primer contacto con la directora fue tenso, ella decía que aunque en diagnóstico de Juan fuese como alumno TEA ella no estaba de acuerdo, que me estaba equivocando en la realización de este trabajo si pensaba que era TEA. Otra de las limitaciones que tuve era el horario para poder desarrollar las actividades con Juan, ya que al yo tener universidad por las tardes y el colegio por las mañanas tenía que ser en horarios cerca de las ocho de la tarde, hora en la que él estaba acostumbrado a descansar, al principio costó que se acostumbrara a una nueva rutina. Con el padre por motivos de trabajo no he podido tener ninguna entrevista, pero en todo momento me ha dado consentimiento para trabajar con su hijo y total libertad. Incluso ambos padres pedían que le dijese como estaba trabajando para que ellos siguieran por su cuenta realizando las actividades, ya que veían buenos resultados.

8.2 Conclusiones

Aunque he tenido algunas limitaciones las conclusiones de este trabajo son favorables y enriquecedoras para mi persona. Basándose en los supuestos de partida que tuve al comenzar este estudio de caso, he podido comprobar que el primero, “ hay desconocimiento por parte del centro del informe clínico”, no es correcto porque si conocen su informe clínico, pero haciendo referencia a otro de los supuestos, “ el centro trabaja pensando que el informe clínico no es el correcto”, sí estaba en lo correcto. Ya que como en las limitaciones he explicado la directora no estaba de acuerdo con él. Y como pude comprobar en la entrevista con la tutora solo trabaja con Juan los pictogramas en la agenda porque no los necesita según ella, me comunicaba que como su aula tiene estímulos el no tiene mucho sentido que trabajase como autista porque era capaz de soportar estímulos, lo que a mi parecer no tiene nada que ver, porque en

numerosos casos se puede observar que toleran los estímulos. En cuanto al desconocimiento por parte del centro de metodologías para alumnos TEA, estaba en lo cierto. Ya que durante la entrevista, al preguntarle por diferentes metodologías, la profesora aseguraba que las había estudiado pero que ahora no se acordaba de a que se refieren. Procedí a explicarle, entonces me dijo que no las utilizaba porque Juan no las requería. Bajo mi punto de vista pienso que para desechar una metodología primero tienes que llevarla a la práctica para poder decir si es útil para el alumno o no. Porque como en otro de los supuesto yo dije, “ Juan si tiene una gran evolución utilizando sistemas PECS”, según la maestra él no requiere para su aprendizaje utilizar pictogramas más allá de la asamblea. Como se puede comprobar en mi intervención, todo el trabajo que he realizado es con pictogramas. Al empezar la intervención el alumno estaba en quinto de primaria y no reconocía los colores, tras tres semanas de intervención, utilizando una metodología adecuada para alumnos TEA la evolución ha sido favorable para él. Hay que destacar que esta evolución también se debe a mis expectativas que tenía sobre él, estaba convencida que iba ayudarlo a reconocer los colores.

Pese a que ha sido un trabajo difícil puesto que era la primera vez que me enfrentaba a un caso con estas peculiaridades y que la participación del centro no ha sido muy favorable. Estoy muy orgullosa de los resultados obtenidos, por conseguir que mejore en un ámbito que su madre estaba dando por perdido, también porque como futura docente me puede ayudar con casos parecidos. He comprendido que aunque un informe clínico no tiene porqué determinar las NEE de un alumno, ante un caso de autismo, es importante que se trabaje con medidas que lo favorecen, aunque eso implica una preparación como docentes que como he comprobado no muchos están dispuestos a realizar.

Por lo tanto, en este trabajo además de obtener mayor información sobre como trabajar con alumnos TEA y DI en mi aula. He podido aprender que para ser buen maestro hay que estar en constante formación, que todas las nuevas metodologías las debo tener en cuenta. Y si un alumno mío no está obteniendo los resultados que debe, no echar la culpa a sus necesidades. Sino cambiar la metodología que se emplea hasta encontrar cual es la correcta con la que avanza. Puedo concluir, con que ha sido un trabajo muy satisfactorio como futura docente. Ya que he podido comprobar lo gratificante que es conseguir que tu alumno evolucione.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Abril, V. H. (2008). Técnicas e instrumentos de la investigación.
- Álvarez, C. Á., & Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1).
- American Psychiatric Association (2015). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Washington. Estados Unidos
- Andrés, F. C., & Vilar, G. G. Intervención educativa en el alumnado con discapacidad intelectual. Murcia
- Beach, S. R., Wamboldt, M. Z., Kaslow, N. J., Heyman, R. E., First, M. B., Underwood, L. G., & Reiss, D. (Eds.). (2007). *Relational processes and DSM-V: Neuroscience, assessment, prevention, and treatment*. American Psychiatric Pub.
- Belloch, A., Sandín, B. & Ramos, F. (2008). Manual de Psicopatología. Volumen I. Madrid: McGraw-Hill.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Blasco Hernández, T. & Otero García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*.
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (2016). Trastorno del Espectro Autista. Recuperado de: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/index.html>.
- Japón Ruiz, D. (2005). La formación continuada en los hospitales del Servicio Andaluz de Salud evaluación cualitativa y propuestas de mejora.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervouschild*, 2(3), 217-250.
- Marcelo García, C., Parrilla Latas, Á., Mingorance Díaz, P., Estebaranz García, A., Sánchez García, M. V., & Llinares Ciscar, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Márquez-Caraveo, M., Zanabria-Salcedo, M., Pérez-Barrón, V., Aguirre-García, E., Arciniega-Buenrostro, L., & Galván-García, C. S. (2011). Epidemiología y manejo integral de la discapacidad intelectual. *Salud mental*, 34(5), 443-449.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la escuela*, (6), 41-50.

- Merino Martínez M., & García Pascual R. (2011). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. Burgos: Federación Autismo Castilla y León.
- Organización Mundial de la Salud. Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF. Madrid; 2001.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- Rivière, A. (2001). Autismo. *Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez-Barrionuevo, A. C., & Rodríguez-Vives, M. A. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34(1), 72-77.
- Vasen J, (2015). Autismo: ¿espectro o diversidad? Familias, maestros y profesionales ante el desafío de repensar etiquetas. Un trastorno demasiado generalizado y espectralizado del concepto de desarrollo (p.74-81). Buenos Aires, Argentina: Noveduc
- Vázquez C. M.; & Martínez, M. I. (2006). Los trastornos generales del desarrollo una aproximación desde la práctica. Sevilla: Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación, ética, teoría y procedimientos. En Docrell, W y Hamilton, D. Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Narcea. Madrid
- Ying, D. (1987). *Case Study ReserachDesing and Methods*. Beverly Hills, SagePubl.

10. ANEXOS

A-I Transcripción entrevista tutora

Pregunta: ¿Trabajas en un aula ordinario o específica?

Respuesta: En un aula específica.

P: ¿Cómo es el día a día de Juan en la escuela?

R: Pues el día a día es muy irregular, ya que cuando llega a la clase está siempre muy nervioso. Lo primero que tenemos que tener en cuenta es el control. No solo en el mismo sino con tus materiales y compañeras. Desde que llega trae una cantidad de materiales en la maleta que quiere sacarlos antes de la asamblea, lo primero que hacemos es relajarlo. En el momento de tareas tanto individual como colectiva hay que estar recordando ese control, porque quiere acabar las tareas muy rápido, entonces no se llega a concentrar. Cuando trabajamos con la agenda siempre se quiere anticipar a la siguiente tarea, nunca termina de estar concentrado en la tarea que le toca. Si por ejemplo, en la siguiente hora le toca integración en Educación Física, se lleva todo la hora anterior continuamente me quiero ir, tengo que ir Educación Física. Si por ejemplo, tengo una actividad organizada a las doce con él y no la puedo realizar, le cuesta mucho trabajo adaptarse a la nueva porque dice que esa no toca. Es muy trabajador, pero su principal dificultad son los nervios y falta de control de sus emociones. Entonces tenemos que estar continuamente trabajando la relajación, para que se pueda concentrar y hacer sus tareas.

P: ¿Cómo es Juan con sus compañeros?

R: Juan desde que está en el aula tal como me han comentado porque este es mi primer año en el colegio, entonces conozco a Juan en el aula específica no antes de. Pero me han dicho que anteriormente se relacionaba mucho más a la hora del recreo, obviamente con sus compañero del aula específica si se relaciona, pero en el recreo ha perdido el vínculo, creo que como está en este aula, como que él mismo se siente desvinculado de

esa relación afectiva, estamos intentando que algún compañero del aula que se integra lo vaya a buscar, queremos intentar que se integre, pero está costando porque es él, el que no quiere. Parece que le da vergüenza, se esconde. Siempre saca sus juguetes y se queda apartado.

P: ¿Cómo es Juan en el recreo?

R: Lo que te he dicho no se relaciona bastante.

P: ¿Cómo es su aula?

R: Tiene diferentes zonas o rincones como por así decirlo. Tiene la zona principal que es la del trabajo en mesa, para hacer un trabajo más individualizado y tener mayor concentración, intentamos tener un trato cercano. Frente a las dos pizarras, por ejemplo una pizarra para Juan y otra para otra niña que tiene un nivel curricular más avanzado. Otra zona distribución de materiales, que se encuentra en una estantería todos los juegos y en otra una bandeja por cada niño con todos sus materiales. Otra zona es la asamblea, donde está la agenda y trabajamos los conceptos importantes para ellos, fecha números, abecedario, canciones, es donde pasamos parte de la mañana, también tenemos zona de juego, relajación y ordenador.

P: ¿Se realiza algún tipo de adaptación?

R: El hecho de estar en un aula específica no es una adaptación de un currículum ordinario, aunque esté en quinto integrado nosotros hacemos una adaptación curricular individualizada, es decir, un plan expreso para él, sus necesidades, capacidades y peculiaridades.

P: ¿Conocés el método de distribución por estanterías (Método Teach)?

R: El Método Teach si lo conozco pero no lo asocio a distribución por estantería, no sé a qué se refiere distribución por estantería.

P: Para trabajar la comunicación, ¿Conoces el sistema PECS? ¿Y el BensonSchaeffer?

El PECS son los pictogramas que lo utilizamos en la agenda y normas. El BensonsSchaeffer no sé cuál es, seguramente me lo habré estudiado pero no sé cuál es, alomejor lo utilizó y ni se que se llama así. Utilizamos poco los pictogramas porque tampoco pensamos que le hace falta, tiene el lenguaje adquirido, porque por ejemplo las letras escrita, las reconoce todas.

P: ¿Utilizas alguna metodología concreta?

R: Lo que he comentado la agenda, pero ninguna más. Ahora queremos empezar a trabajar por proyectos para que vayan investigando una pequeña parte en casa.

P: ¿Pensáis utilizar nuevos métodos con Juan?

R: Bueno este método pero seguiremos investigando nuevas metodologías.

P: ¿Es bueno que esté en un aula ordinaria?

R: Sí, es necesario aunque depende también en la forma en la que esté. En un aula ordinaria es importante que esté por la relación con sus compañeros, que es el objetivo principal que tiene que estos niños se integren. Es decir, a mi me interesa que Juan se integre en la asignatura de francés no para que aprenda el francés, sino para que se relacione con sus compañeros, comparta momentos con ellos, aprenda a hacer trabajos en grupo. Aunque el objetivo último no sea que Juan diga una aportación teórica sobre un tema que va la asignatura, sino que los niños lo integren y que Juan consiga adaptarse en un entorno social que es donde vivimos. La finalidad es que Juan salga del centro sabiéndose relacionarse con los niños y las personas. Pero para eso hay que concienciar a los tutores que están en el aula ordinaria.

P: ¿Tiene límites respecto a los alumnos de su aula ordinaria?

R: Sí, tiene muchos límites, el va muy feliz porque adora el colegio, pero va con muchos límites, va con vergüenza, inseguridad, le cuesta aportar ideas. Yo desgraciadamente no me integro con él en las asignaturas, así que esto lo sé por lo que me han contado. Integrarlo en quinto lo decidió el equipo de orientación este año.

Dependiendo de su nivel de competencia, aunque tampoco se le puede integrar en un curso mucho menor que el que le corresponde, no tiene sentido meterlo en infantil.

P: ¿Se muestra responsable? Es decir, ¿Sigue las normas de la clase?

R: Sí, es muy responsable. Es verdad que como tiene muchas veces falta de control en las emociones se pone muchas veces a gritar (vamos a gritar me refiero a canta y hacer cosas de ese tipo) pero a la mínima respeta las normas, en la relajación también.

P: ¿Realiza algún tipo de tarea en casa? ¿Tiene ayudas externas en casa?

R: Supongo que la familia si trabaja con él en casa, lo llevan a logopedia. Después tareas le mandamos muy pocas tareas para hacer en casa, los niños del aula específica no suelen llevar tareas a casa. Ahora le estamos mandando unas pequeñas tareas para casa para que adquiriera el sentido de responsabilidad.

P: ¿Veis evolución desde que empezasteis a trabajar con él hasta ahora?

R: Sí, vemos evolución con él y con todos, a ver es el principio llevamos poco tiempo juntos si esta entrevista se hiciera al final quizás cambiaría la cosa respecto a hoy en día. Pero es verdad que a mi no me conocía entonces estaba mucho más nervioso, no se sentía con seguridad para decir cómo se sentía. Ahora respeta ciertas normas como. No trae juguetes a clase. Parece que no pero en el contexto de aula específica eso es mucho. No le costó mucho adaptarse, pero son niños y necesitan una seguridad y rutinas. Necesita mucho el saber en cada momento que tiene que hacer. Ahora también se adapta mejor a los cambios de horario o tareas"

P: ¿Realizáis tutorías con los padres? ¿Con qué frecuencia?

R: Sí, la estamos realizando hace nada empezamos porque obviamente necesitábamos conocer a los niños, saber como trabajamos con ellos. Pero precisamente con sus padres todavía no hemos hecho ninguna.

P: ¿Es importante tu relación con la tutora de Juan?

R: En este caso yo soy la tutora de Juan, sería importante mi relación con los profesores del aula que se integra.

P: ¿Necesita más flexibilidad de horarios para atender a los alumnos con necesidades?

R: Es que este año está muy bien repartido son cuatro niños y dos profesoras, bueno yo y una monitora. Después hemos intentado que todos los niños se integren. Por ejemplo Juan está integrado en cuatro o cinco clases ordinarias, lo que permite que tenga tiempo individualizado con cada niño. Tengo otros momentos que tengo a los cuatro y quiero trabajar algo y es imposible. Pero tengo muchos momentos que tengo solo uno para mí. Si no tuviera a los niños integrados en las clases sería imposible, porque tendría a cuatro niños a todas las horas en clase. Este año con los trabajos por proyecto que se va a comenzar, se abre la posibilidad a los padres de colaborar en todos los talleres que se van a realizar.

P: ¿Piensas que las expectativas como maestros influyen?

R: Hombre por supuesto, si nosotros tenemos unas expectativas negativas con un alumno es que directamente tú como maestra no te esfuerzas, tú tienes que tener siempre expectativas altas. Aunque sea un caso que tú digas este caso parece perdido, no puede ser así. Las expectativas tienen que ser muy alta. Porque partimos de esa base, si tú como maestra, tienes expectativas bajas tiras la toalla, si la tiras, no te esfuerzas y si no te esfuerzas no buscas información, no te formas, no buscas tareas adecuadas y eso hace que esos resultados no sean adecuados.

P: ¿Siente que la mayoría del profesorado no está bien informado sobre el tema del autismo?

R: Yo creo que sí, que no están bien informados ni sobre el autismo ni sobre ningún tipo de necesidad educativa que hay en los centros. No es que están horriblemente informados, estarán informados pero el problema es que no están informados cómo trabajar. Pero también entiendo y comprendo que no es fácil, que un niño de nuestra aula se meta en un aula ordinaria con más alumnos. Es difícil hace falta curso, formaciones que nos haga ver como poder trabajar con ellos e integrarlos con el resto.

P: ¿Piensa que la escuela está preparada para acoger a alumnos con dificultades de esta índole?

R: No sé, depende de la escuela. En este caso yo creo que mi aula si está preparada para todos los niños a los que atiendo. Si tuviera un niño con autismo severo, tendría que cambiar la clase completamente porque hay muchos estímulos en ella. Es que yo creo que los niños con autismo deberían tener un aula específica para ellos"

P: ¿Crees que en un futuro le va a costar adaptarse a la sociedad?

R: Obviamente le va a costar integrarse en la sociedad porque no siempre se va a encontrar con personas que conozca qué tipo de necesidades tienen estas personas. Volvemos a lo mismo, el problema está en la falta de información a la hora de tratar con ellos.

A-II Transcripción entrevista madre

Pregunta: ¿Cómo es el día a día de Cristian?

Respuesta: Pues el día se levanta muy temprano porque duerme muy mal, desayuna y lo preparo para el colegio. Forma un poquito porque siempre quiere llevarse algo al colegio. Va al colegio, cuando sale es después del comedor. Algunos días tiene extraescolares, cuando sale de ellas ya juega todo el día, su afán es jugar.

P: ¿Cuál es su comportamiento con vosotros? ¿Y con su hermano?

R: Pues es muy cariñoso, un poquito cabezota. Como no acepta un no por respuesta, todo lo que hagamos tiene que ser lo que él quiera, pero es muy cariñoso. Con el hermano es cariñoso pero siempre se están quitando los juguetes.

P: ¿Qué actitudes requiere Cristian como hijo? ¿Son las mismas que su hermano?

R: Mucha paciencia y comprensión. Saúl es muy listo e inteligente, no es lo mismo, no hace falta prestarle tanta atención, se la presto para que no se sienta aislado.

P: ¿Se comporta de la misma forma cuando está con su padre y cuando está con su madre? ¿Qué diferencias se dan?

R: No, de diferente forma. Ahora ya no pero antes dormía en casa del padre toda la noche del tirón. Ahora ya no duerme en ninguna. Hace cosas que no hace aquí, por ejemplo la ropa no la organiza aquí como en casa del padre, allí se quita la ropa la dobla aquí cuando se la quita la tira.

P: ¿Tiene dificultad para relacionarse con otros niños? ¿Cómo interactúa con ellos?

R: Sí, solo juega solo o porque lo lleve yo o el hermano. Intenta interactuar pero como no se expresa bien los niños no lo entiende, cuando algo le interesa se acerca pero como no le entienden algunos no le echan cuenta.

P: ¿Cómo es Cristian en la escuela? ¿Tienes relación con la escuela?

R: En la escuela es al revés que aquí, muy ordenado, ejerce de padre con las compañeras del colegio. Porque es el más mayor y se siente como el padre, es el que puede actuar más, es muy ordenado.

Yo hablo mucho con las profesoras, tengo tutoría todos los meses, hablo sobre lo que voy haciendo.

P: ¿Está la escuela preparada para atender a niños como Cristian?

R: La que está el sí, pero no están actuando como deberían por no ser una escuela profesional para los niños con su problema, pienso que está pasando los años.

P: ¿Asiste al logopeda o a otro tipo de profesional? ¿Qué tal?

R: Sí, dos veces en semana. En el colegio ha avanzado muy poco, no sabe diferenciar colores ni contar. Pero en el logopeda que va privado si ha avanzado.

P: ¿Cuáles fueron los primeros síntomas que presentó en casa?

R: Los primeros síntomas surgieron de bebé, ya que estaba en el carro y era como llevar a un muñeco. No gesticulaba ni reaccionaba.

P: ¿Cuándo le detectaron TEA?

R: Se lo diagnosticaron a los 10 años.

P: ¿Cómo influyó el cambio de diagnóstico? ¿Piensas que ha tenido consecuencias?

R: Para él no ha tenido consecuencias porque su vida no ha cambiando, pero para mí sí, porque por fin ponía nombre a lo que pasaba.

P: ¿Crees que una atención temprana habría dado lugar a menos dificultades?

R: Pienso que si desde un principio se hubiese trabajado con él adecuadamente, ahora estaría mucho más avanzado

P: ¿Piensas que va a tener las mismas oportunidades que otro niño?

R: No, cuando se acaba la primaria no quiero pensar todavía en el futuro que le espera.

P: ¿Está la sociedad preparada o informada para acoger a un niño como Cristian?

R: Pienso que no, que debería de darse mucha más información tengas cercano o no algún conocido TEA.

P: ¿Cuáles son vuestros planes de futuro como padres?

R: Como he dicho antes, no quiero pensar en el futuro, es algo que me da mucho miedo.

A-III Transcripción entrevista hermano

Pregunta: ¿Qué edad tienes?

Respuesta: 9 años

P: ¿Juegas con tu hermano todos los días? ¿Te gusta jugar con él? ¿A qué jugáis normalmente?

R: Sí jugamos. Sí me gusta jugar con él. Jugamos a los legos, al fútbol.

P: ¿Tu hermano te ayuda con los deberes o le ayudas tú a él?

R: Le ayudo yo a él.

P: ¿Cómo vais en el colegio? ¿Te gusta ir con tu hermano al mismo colegio?

R: Vamos bien. Sí me gusta ir con mi hermano. Yo en el colegio hago cuatro asignaturas por la mañana después recreo, dos asignaturas por la tarde Después voy al comedor y tengo extraescolares. Yo hago balonmano y mi hermano manualidades.

P: ¿Hacéis los deberes juntos? ¿Lo sueles ayudar en sus tareas?

R: No. Es que Juan no trae. Poco ayudamos, pero yo ayudo más.

P: ¿Crees que tu hermano y tú sois iguales? ¿Qué diferencias crees que hay entre vosotros?

R: No, porque yo no tengo audífono, no tengo los mismos problemas que mi hermano.

P: ¿Qué te gusta de tu hermano y que no? ¿Te cuesta entenderte con él a la hora por ejemplo de jugar?

R: Que cuando juegue conmigo no me quite los juegos. Psss, sí bueno no.

P: ¿Cambiarías algo de tu hermano? ¿Qué cambiarías?

R: Que no tuviera problemas y que pudiera jugar conmigo sin que me haga nada.

P: Cuando juegas en la calle o en el parque, ¿juega tu hermano contigo y tus amigos? ¿Y tú con sus amigos?

R: Algunas veces, cuando están mis amigos me pongo a jugar con mis amigos, cuando estamos solos y no hay nadie me pongo a jugar con él. Si se trae la pistola me pongo a jugar a la pistola, al arenero, al escondite algunas veces, al pilla pilla... Algunas veces se pone a jugar con mis amigos.

P: ¿Sientes que tienes que cuidar de él?

R: Sí, diciéndole cosas para que no las haga. Por ejemplo, le dio cosas como para que las respete y cuando sea mayor tenga responsabilidades. Por ejemplo, le digo recoge los legos que yo estoy haciendo esto. Pero a veces no quiere hacerlo porque es un flojeras.

A-IV Fotos materiales

