

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estrategias didácticas para atender a niños autistas en el tercer y cuarto grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR:

Cristina Ines Santome Sanchez

ASESOR:

Liza Cabrera Morgan

Lima, Noviembre, 2019

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, por reconocer mi felicidad al ver la sonrisa de los niños, por valorar mi vocación y por confiar en mí. A mi papá, quien desde el cielo guía mi camino.

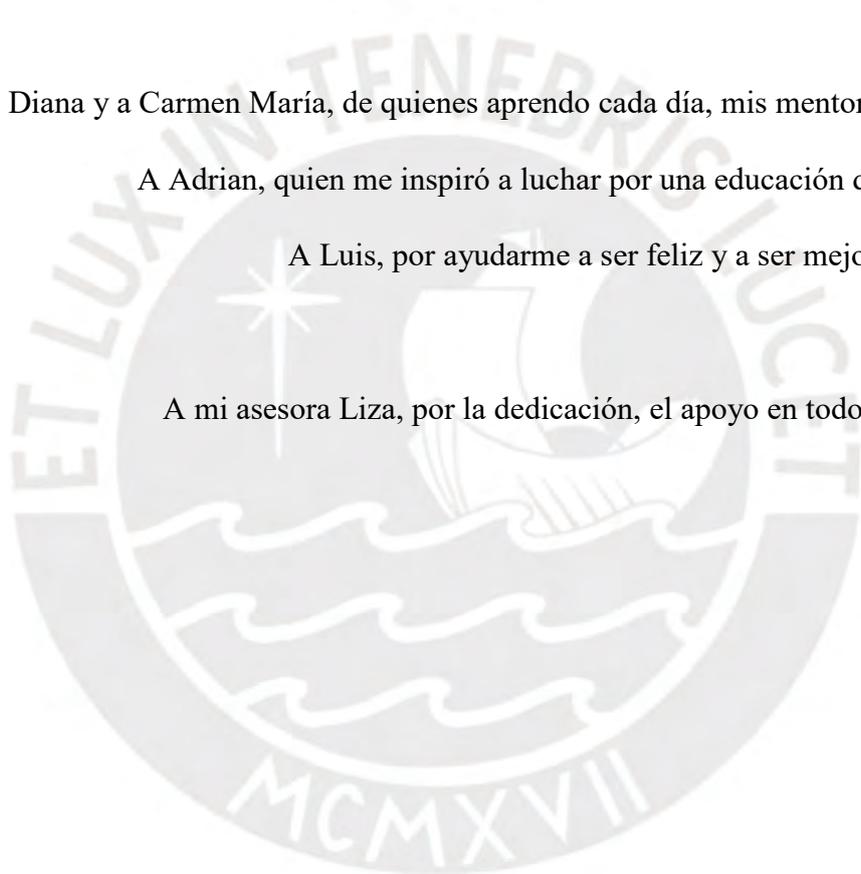
A mi abuelita, por todo el cariño, amor.

A Diana y a Carmen María, de quienes aprendo cada día, mis mentoras eternas.

A Adrian, quien me inspiró a luchar por una educación de corazón.

A Luis, por ayudarme a ser feliz y a ser mejor cada día.

A mi asesora Liza, por la dedicación, el apoyo en todo momento.



RESUMEN

Cada día se encuentra mayor cantidad de niños con diagnóstico de trastorno del espectro autista en las aulas regulares de instituciones educativas (Brock 2006). Estos niños, al igual que todos, merecen una educación de calidad que les ayude a desarrollar sus habilidades y capacidades de manera óptima. Esto implica una inclusión e integración justa, atendiendo a sus necesidades, facilitando el desarrollo de sus potencialidades, y a la vez considerándolos parte importante del grupo, ya que los niños a su alrededor aprenden mucho de ellos.

Por ello, la propuesta de investigación del presente estudio es una capacitación docente, titulada “Aprendiendo y entendiendo la diversidad”. Este proyecto pone al alcance del docente estrategias didácticas orientadas al manejo de la organización en las dimensiones temporal, espacial y visual en los niños con trastorno del espectro autista. Asimismo, presenta una innovación didáctica, ya que trata de realizar cambios articulados para mejorar la práctica escolar teniendo como beneficiarios a los niños con autismo en el tercer y cuarto grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores.

Esta capacitación consta de ocho sesiones de aprendizaje de carácter teórico práctico, en las cuales se busca que los participantes puedan comprender las características de los niños con autismo y su forma de percibir el mundo, para luego aprender estrategias que faciliten el aprendizaje y el desenvolvimiento en la escuela del niño con autismo. Finalmente, es importante recordar, que nosotros como docentes debemos tener ciertas actitudes y conductas que reflejen nuestro interés y cariño por el niño, tratándolo siempre con paciencia, atención y respeto, ya que nuestro objetivo mayor, es que el niño sea feliz.

Proyecto de Innovación

1. JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
Capítulo 1:.....	11
Trastorno del espectro autista en niños de edad escolar	11
1.1 Historia del Autismo.....	12
1.2 Características generales.....	14
1.2.1 Interacción social atípica.....	14
1.2.2 Habilidades comunicativas limitadas	19
1.2.3 Intereses y actividades repetitivas.....	22
1.2.4 Intolerancia a la frustración	25
1.3 Características específicas.....	28
1.3.1 Vinculadas a la dimensión temporal	28
1.3.2 Vinculadas a la dimensión espacial	30
1.3.3 Vinculadas a la dimensión visual.....	32
1.4 Importancia de la estructuración de las dimensiones temporal, espacial y visual en niños con trastorno del espectro autista	34
Capítulo 2:.....	34
Implicancias didácticas para la estructuración de las dimensiones temporal, espacial y visual en niños con trastorno del espectro autista	34
2.1 Hacia una conceptualización de estrategia didáctica	35
2.2 Criterios para la selección y uso de estrategias didácticas	38
2.3 Estrategias didácticas para la organización de las dimensiones temporal, espacial y visual en niños con trastorno del espectro autista	39
2.3.1 Estrategia “Delimitando mi espacio”	40
2.3.2 Estrategia “Plan del día”	42
2.3.3 Estrategia “Plan de clase”	43
2.3.4 Estrategia “Horario de mis tareas para la casa”	45
2.3.5 Estrategia “Mis cuadernos divertidos”	47
2.3.6 Estrategia “Margen al límite”	48
2.3.7 Estrategia “Reportero de la semana”	50
2.3.8 Estrategia “El reloj de arena”	51
2.3.9 Estrategia “El reloj pintado”	52
2.3.10 Croquis del colegio	53
2.4 Rol del docente frente al uso de las estrategias didácticas propuestas	54

3. DISEÑO DEL PROYECTO	56
3.1 Título del proyecto	56
3.2 Descripción del proyecto.....	56
3.3 Objetivos del proyecto	57
3.4 Estrategias y actividades a realizar.....	58
3.5 Recursos	99
3.6 Monitoreo	100
3.7 Sostenibilidad.....	101
3.8 Presupuesto	101
3.9 Cronograma.....	102
FUENTES CONSULTADAS.....	105
ANEXOS.....	111
Anexo 1: Guía de Observación	111
Anexo 2: Formato del reportero de la semana.....	112
Anexo 3: Power Point: Teoría del autismo.....	113
Anexo 4: Power Point: Teoría de la dimensión temporal	122
Anexo 5: Formato de aplicación de estrategia.....	127
Anexo 6: Plantilla del reloj	128
Anexo 7: Power Point: Teoría de la dimensión espacial	129
Anexo 8: Power Point: Teoría de la dimensión visual	133
Anexo 9: Textos y fichas de comprensión lectora.....	137
Anexo 10: Formato de plan del día	149
Anexo 11: Formato de plan de clase.....	150
Anexo 12: Evaluación del desempeño docente	151

Proyecto de Innovación

1. JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Este tema fue elegido por la investigadora debido a que, desde que culminaron sus estudios secundarios en el año 2013, la educación especial ha sido de gran interés para ella, deseando priorizar la enseñanza a niños con necesidades educativas especiales. Cabe destacar que ella ha tenido la oportunidad de trabajar durante los últimos tres años en un colegio privado de Miraflores como acompañante de un niño con trastorno del espectro autista, en el marco del aula de clases. Dicho trabajo ha sido la fuente para investigar sobre el tema e implementar distintas estrategias y aportar a la mejora de la educación de niños con necesidades diferentes. Como se mencionó, esta investigación busca proponer estrategias didácticas que permita a los maestros potenciar las capacidades de estos niños, e integrarlos con pertinencia a la dinámica del aula de clases, mejorando de este modo su calidad de vida.

La experiencia acumulada y el estudio desarrollado por la investigadora para enfrentar los retos cotidianos en este tema, le han permitido desarrollar habilidades y actitudes pertinentes para trabajar con estos niños que requieren una atención diferenciada. Principalmente, ha desarrollado confianza y seguridad en su desempeño docente y asertividad para interactuar con el niño con TEA, facilitando su integración a la clase, el desarrollo de sus potencialidades y la atención a la diversidad.

De modo particular, la investigadora considera que ahora es más detallista al realizar la observación de estos niños y logra adaptar los contenidos de la enseñanza a las necesidades que ellos experimentan. Además, aprecia que actualmente realiza una mejor búsqueda bibliográfica sobre el tema en distintos libros o artículos, hasta encontrar la información pertinente y suficiente para diseñar e implementar estrategias educativas diversas, efectivas y motivadoras.

Después de haber recogido información en la institución educativa privada de Miraflores, donde se realizó el presente estudio, a partir de una guía de observación elaborada por la investigadora (anexo 1), se puede destacar que actualmente los profesores del nivel de educación primaria de dicha institución carecen de herramientas apropiadas para atender oportunamente y con efectividad a los niños con trastorno del

espectro autista. En otras palabras, al observar el desenvolvimiento de dos niños con trastorno del espectro autista en sus aulas respectivas, se pudieron observar algunas conductas disruptivas en el desarrollo de la clase como el llanto, el balbuceo, la agitación de las extremidades, u otros síntomas de la angustia que experimentan cuando las situaciones no cumplen con sus rutinas elaboradas.

Si bien es cierto, algunas docentes de la institución en torno a la cual se desarrolla la presente investigación conocen sobre el trastorno y han logrado desarrollar una relación con el alumno, el problema encontrado es la falta de información sobre estrategias viables y pertinentes para atender a los dos niños autistas que participan del tercer y cuarto grado de una institución privada del distrito de Miraflores.

Una de las posibles causas de esta problemática es que las docentes no están adecuadamente informadas sobre el trastorno y desconocen la necesidad que tienen los niños autistas de tener todo previsto, planificado, predeterminado, organizado, estructurado para mantener una tranquilidad emocional. Otra de las posibles causas de esta situación es el poco manejo de estrategias y herramientas para prevenir las conductas descritas previamente.

Por ende, los efectos de esta problemática pueden repercutir en distintos ámbitos. En primer lugar, el niño que presenta dichas conductas se estresa, dificultándole así el comprender los conocimientos y actitudes que debía desarrollar en clase. En segundo lugar, sus pares se distraen de la sesión de clase que se desarrolla en el salón, lo cual no favorece con la creación de un clima apropiado para generar el aprendizaje. Asimismo, también presenta efectos en el ámbito social, pues muchas veces estas reacciones disruptivas pueden repercutir en las relaciones de amistad del niño con sus compañeros.

Por ello, la propuesta de innovación del presente estudio se centra en poner al alcance del docente estrategias didácticas orientadas al manejo de la organización en las dimensiones temporal, espacial y visual en la atención con niños con TEA, en el marco de la educación regular.

Como mencionan los autores Sigman y Capps (1920), los niños autistas tienen la obsesión por ciertos temas de interés, como también de objetos e incluso el orden de estos. Esta necesidad es mencionada por ambos autores como “comportamientos ritualizados”, pues necesitan seguir un mismo orden todos los días, que les pueda ayudar a organizarse

en el transcurso de este. Esto se debe a que estos niños tienen poca tolerancia a la frustración ante pequeños cambios, a diferencia de personas sin ese diagnóstico, quienes sí podrían tolerar distintas situaciones con flexibilidad. Por ello, es fundamental que se conozcan diversas estrategias que puedan ayudar a los niños autistas, tomando en cuenta que cada uno es diferente.

Cabe señalar que los niños con TEA presentan conductas que definen un interés intenso en características inusuales de objetos, lo cual dispersa su atención hacia otras actividades y les dificulta cambiar el foco atencional de una actividad hacia otra. Según Tsatsanis (citado por Ortiz, Ayala, Reyes, López y Mexicano; 2013), esto les hace demostrar un comportamiento inadecuado en clase que puede afectar su propio desenvolvimiento a lo largo del día. Es por esta razón que, los niños con este diagnóstico necesitan organizar rigurosamente las actividades que realizan día a día, de lo contrario pueden perjudicar el desarrollo de la clase al dispersar la atención de los demás niños.

Esta propuesta de investigación aporta a la institución a nivel didáctico, puesto que presenta un bagaje de estrategias que podrán ser usadas para mejorar la práctica docente que se trabaja en cada sesión académica, diariamente. Asimismo, se quiere lograr que dichas estrategias generen un clima de aula apropiado y, además, propicien la tranquilidad y organización de la vida estudiantil del niño autista, disminuyendo el sentimiento de frustración demostrado en las conductas disruptivas.

Se puede afirmar que esta investigación es viable debido a la diversidad de información que se dispone referente al tema, y al contacto que mantiene la investigadora con el personal del colegio, donde se realizará el estudio. Como se mencionó anteriormente, la investigadora trabaja ahí hace tres años, por lo cual tiene accesibilidad para trabajar con los niños con autismo matriculados en el colegio y la facilidad para relacionarse con ellos y con sus profesoras.

Hay artículos de investigación que refieren distintas estrategias para trabajar con niños autistas y ayudarlos a organizar distintas dimensiones en su vida escolar, las cuales mencionaremos a continuación. Bice (2009) desarrolla como propuesta el uso de pictogramas para mejorar el comportamiento de los niños estructurando su día. El autor define el “Sistema de Comunicación por intercambio de imágenes” o Picture Exchange Communication System (PECS) como una estrategia para fomentar la comunicación entre los niños autistas y sus compañeros. Consiste en mostrar distintos gráficos, ya sean

dibujos representando la realidad, o símbolos, como por ejemplo una cuchara para la hora de comer. El intercambio de información a través de estas tarjetas con gráficos, facilitan la comunicación entre el niño con autismo y sus compañeros.

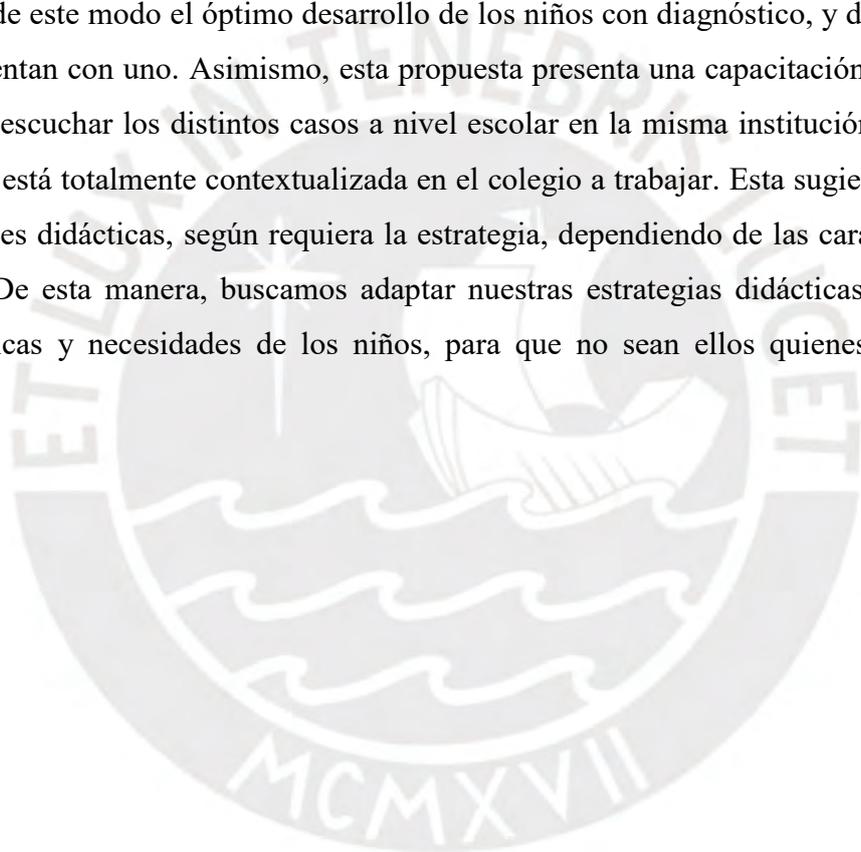
Esta investigación a la vez, ayuda a organizar al niño para prevenir la frustración y las conductas disruptivas para así favorecer su desempeño en el aula regular, estableciendo un orden al niño de lo que hace, lo que ha hecho y lo que hará en el día. Bice (2009), menciona que es necesario aumentar la predictibilidad sobre la manera en que los niños ejecutan las actividades, de modo que puedan estar tranquilos y calmados. Antes de la intervención, cada vez que una conducta salía de control y era motivo de distracción en la clase, se registraba en un cuaderno de observación. Después de implementar los pictogramas en cada salón, se volvió a llevar el registro de conductas inapropiadas, las cuales disminuyeron en número con la aplicación de dichas estrategias.

Otra investigación, realizada por Carratalá y Arjalaguer (2015), evidencia la necesidad de un niño con dos diagnósticos: autismo y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En dicho estudio se diseña un tratamiento conductual para mejorar su comportamiento en el aula, basado en una planificación de 22 sesiones que tienen distintos objetivos y contenidos a trabajar respectivamente, todos ellos se encuentran especificados en la investigación; al igual que la estrategia de “economía de fichas”. Esta se basa en un cuadro que contiene actitudes esperadas del niño acompañadas de un dibujo, con espacios posteriores para evaluar si las cumplió durante el día. En el desarrollo de la propuesta, los autores notan que hay veces en que los docentes necesitan volver a retomar lo enseñado en sesiones anteriores, por lo que deben flexibilizar la planificación de sus clases en cuanto a objetivos y contenidos, dependiendo siempre de las necesidades del niño.

Por otro lado, la investigación de Gonzáles, Gómez y Sánchez (2005), basada en un estudio de caso de un niño con autismo y con retraso mental, también, se resalta la necesidad de un orden tanto visual como temporal para que el niño pueda realizar actividades básicas, como usar la servilleta, vestirse, entre otras. Después de algunas semanas de trabajo, se demuestra en el niño la mejoría al aplicar las actividades cotidianas enseñadas, las cuales fueron trabajadas una a una, cada 2 semanas aproximadamente. Todas estas investigaciones muestran la necesidad que presentan los niños con autismo de trabajar en base a estrategias pertinentes, que les permitan predecir sus

“comportamientos ritualizados”, para así prevenir posibles sentimientos de frustración y mantener un estado de tranquilidad que le permita trabajar en forma productiva.

Esta propuesta de investigación alienta a los docentes en aula, a tener estrategias y herramientas para trabajar con niños con autismo en el salón, ya que todos los niños merecen una educación de calidad. Esta investigación es complementada por distintas investigaciones realizadas anteriormente sobre el autismo, las cuales enriquecen la investigación brindando distintas perspectivas aportando una aproximación más cercana al quehacer diario del docente. Por ello, esta propuesta está dirigida a profesores para trabajar directamente en el aula en distintos momentos de las sesiones de aprendizaje, buscando de este modo el óptimo desarrollo de los niños con diagnóstico, y de los niños que no cuentan con uno. Asimismo, esta propuesta presenta una capacitación en la cual se pueden escuchar los distintos casos a nivel escolar en la misma institución indicada, por lo que está totalmente contextualizada en el colegio a trabajar. Esta sugiere diversas adaptaciones didácticas, según requiera la estrategia, dependiendo de las características del niño. De esta manera, buscamos adaptar nuestras estrategias didácticas según las características y necesidades de los niños, para que no sean ellos quienes se deban adecuar.



2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se presentan los fundamentos teóricos del proyecto de innovación, el cual se ha organizado en dos capítulos para una mejor argumentación y sustentación de los conceptos básicos vinculados al tema del autismo. El primer capítulo presenta una revisión bibliográfica de la historia del autismo, las características generales de personas con dicho diagnóstico, y las características específicas relacionadas a las dimensiones temporal, espacial y visual. La finalidad de este capítulo es dar a conocer al lector los rasgos comunes y comportamientos frecuentes de personas con este espectro para familiarizarlo con la situación de estudio.

En el segundo capítulo se hace referencia más específicamente a la importancia de las dimensiones mencionadas en los niños con autismo, junto con ello se presenta un bagaje de estrategias dirigidas al trabajo de dichas dimensiones en el espacio de un salón escolar. Asimismo, se sugiere el rol que debe seguir el docente en el desarrollo de sus sesiones. Este capítulo tiene como objetivo brindar nuevas estrategias didácticas al lector, que le sean útiles en el desarrollo de sus clases, iniciando el trabajo con niños con autismo para fomentar su inclusión en el aula.

Capítulo 1:

Trastorno del espectro autista en niños de edad escolar

Este capítulo tiene como finalidad brindar una breve descripción de lo que significa el trastorno del espectro autista en niños en edad escolar, incluyendo un poco de la historia y de sus características fundamentales. En este estudio, vamos a referirnos a este trastorno con las iniciales TEA, y utilizaremos el término “autismo” que, según los autores consultados, suele usarse más comúnmente en el medio académico y escolar.

Para lograr este propósito hemos organizado el contenido del capítulo en tres partes. En la primera parte, se realiza una breve revisión histórica de cómo se descubrió el autismo. En la segunda sección, se mencionan algunas características generales que pueden presentarse en la mayoría de los niños con este trastorno, centradas en la interacción social, las habilidades comunicativas del lenguaje, y los intereses repetitivos y determinados. En el tercer apartado, se realiza una revisión teórica respecto a las características específicas de los niños con autismo, vinculadas a la dimensión temporal, espacial y visual.

1.1 Historia del Autismo

El Trastorno del espectro autista (TEA) es constantemente estudiado por especialistas, por lo que existen diversas definiciones. Para Wing y Frith (citado por Díaz y Hernández, 1997), el autismo es un trastorno de desarrollo debido a un déficit cognoscitivo.

Antiguamente no existía tanta información para diagnosticar el Trastorno del Espectro Autista. Según Wing (2011), nuestros antepasados pensaban que los niños con autismo eran hijos que habían sido robados por las brujas, quienes en su lugar dejaban a un bebé encantado. El primer contacto que se tuvo con el autismo refiere a Víctor, “el niño salvaje de Aveyron”, estudiado por el médico francés Itard en 1802.

Como menciona la autora, Víctor era un niño que se había encontrado en un bosque, llevando una vida salvaje, pues no hablaba, andaba desnudo y no se relacionaba con sus semejantes. En la época, se consideraba únicamente como un tema de investigación porque aún no se conocía al autismo. Sin embargo, actualmente se reconoce que Víctor podría ser el primer caso con autismo no diagnosticado, puesto que presentaba muchas características similares a dicho trastorno, como la deficiencia en el lenguaje, la ausencia de necesidad por relacionarse con su entorno y la extremada fijación por el orden. Así como el caso de Víctor, existen otros casos no diagnosticados por falta de conocimiento, principalmente en los años 1809, un niño que presentaba características del trastorno autista por la conducta impulsiva, agresiva y el habla repetitiva.

Wing (2011) menciona que recién en el año 1943, el autismo fue descubierto por el psiquiatra infantil Leo Kanner, quien agrupó a once niños con dificultades parecidas, como poca empatía, distanciamiento social, poca comunicación, pequeñas obsesiones, concentración total en temas limitados y elaboradas rutinas repetitivas. A este grupo que presentaba dichos síntomas, entre otros, denominó “autismo infantil”. Kanner (citado por Sigman y Capps, 1920), describía que estos niños ignoraban y se retraían ante estímulos que llegaran desde el exterior. Él menciona que estas personas tenían la incapacidad innata para entablar el habitual contacto afectivo con las personas semejantes a él.

Ambos (Sigman y Capps, 1920) destacan que un año después, en Alemania, Hans Asperger reconoció en otro grupo de niños una deficiencia social que presentaba, al igual

que el autismo, ausencia del contacto visual, falta de empatía, un lenguaje monótono, una concentración en temas determinados, ansiedad por el tiempo y oposición al cambio. Los mismos autores aseguran que a este trastorno se le llamó Síndrome de Asperger, pues este último grupo no presentaba una torpeza motriz, ni tampoco sufrían dificultades en el lenguaje, a diferencia del grupo de niños con autismo.

Los mismos autores también mencionan que se pensaba que el autismo era un trastorno emocional que se debía a la forma de crianza y educación en casa, generando así incomodidad e inseguridad en los padres, quienes creían que por su culpa sus hijos mostraban conductas incomprensibles. En el año 1960, los autores señalados aseguran que estos conceptos cambiaron, pues se estableció que el autismo comenzaba en los primeros años de la infancia debido al modo de funcionamiento cerebral, confirmando que el modo en que los padres educan a sus hijos no era la causa del autismo.

Posteriormente, se confundieron los términos autismo y esquizofrenia. Debido a la suma importancia que brindaban ambos autores a la ausencia de interacción social que impedía desarrollar relaciones con su entorno; consideraron al Autismo y al Asperger como inmersos en la esquizofrenia infantil. Por lo que la investigación dedicada al autismo también se relacionaba con la esquizofrenia y se llamaba “Journal of Autism and Childhood Schizophrenia”, por la similitud de signos o rasgos característicos (Sigman y Capps, 1920).

Sigman y Capps (1920) afirman que, con el paso de los años e investigaciones, en 1970, se logró definir claramente la diferencia de ambos trastornos, cambiando así el nombre de la investigación a “Journal of Autism and Developmental Disorders”. Esto se debe a que los niños con autismo presentan conductas características como dificultades en la interacción social, y comportamientos ritualizados a causa del trato ritual hacia ciertos objetos. Si bien es cierto, los niños con esquizofrenia sí presentan trastornos en el lenguaje al igual que los autistas; no obstante, los niños con esquizofrenia no presentan las otras características indicadas.

En el año 1994, la “American Psychiatric Association” declaró que tanto el trastorno del espectro autista como el síndrome de Asperger son parte de los trastornos generalizados del desarrollo, considerando ambos como diagnósticos clínicos diferentes. Asimismo, el 75% de niños con autismo padecían de retraso mental, el 25% restante era considerado como “autismo de alto funcionamiento”.

Sin embargo, esta definición no quedó institucionalizada de manera global, puesto que los criterios para evaluar y diagnosticar a los niños variaban dependiendo del país. Según Hoshino, Kumashiro, Yashima, Tachibana y Watanabe (1982), era distinto el diagnóstico brindado al niño en Japón, donde los conceptos eran más amplios o globales, que en Estados Unidos o en Gran Bretaña, donde los criterios eran más restrictivos. Esto significaba una variación tanto en el diagnóstico real que merecía el niño, como en el tratamiento o atención sanitaria brindada, pues al tener un diagnóstico no especificado, el tratamiento no podía ser delimitado.

1.2 Características generales

En este apartado se sostienen algunas características generales que presentan mayormente los niños con trastorno del espectro autista. A partir de la revisión de Sigman & Caps (1920), Höher y Alves (2009), Savater (2004), Brock (2016), Wolfberg, Bottema y Mila (2012), Williams, Payne & Marshall (2013), entre otros, las características principales establecidas son: interacción social atípica, habilidades comunicativas limitadas, intereses y actividades repetitivas e intolerancia a la frustración. Sin embargo, otros autores como Escandell, Castro, del Sol y Sevilla (2015), Chaturvedi, Murdick y Gartin (2014), entre otros, consideran la intolerancia a la frustración como una categoría sumamente importante, por lo que se explicará en el presente estudio.

Cabe señalar que “Los síntomas del trastorno del espectro autista (TEA) pueden variar de un niño a otro, pero en general se encuentran dentro de tres áreas y normalmente aparecen las primeras características del autismo antes de los tres años.” (González, Rivera & Domínguez, 2016, p. 527).

1.2.1 Interacción social atípica

En esta categoría se presenta en primer lugar una breve clasificación del trastorno del espectro autista basada en autores como Sigman & Caps (1920), Höher y Alves (2009), Brock (2006), entre otros. En segundo lugar, se exponen tres características más resaltantes de los niños que presentan dicho trastorno.

Según Sigman & Caps (1920), el autismo se puede diagnosticar recién entre los 3 y 6 años, puesto que a una edad más temprana ni los padres ni los pediatras podrían reconocer los síntomas o características del trastorno. Recién al finalizar el tercer año de

vida, se hace un estudio médico ante la sospecha de autismo en un niño. Por ello, en años anteriores no se lograba estudiar con profundidad la interrogante sobre si la deficiencia en las relaciones sociales era innata, o si mostraban respuestas sociales muy básicas en el primer año de edad, que después no pueden seguir desarrollando. Sigman y Capps (1920), aseguran que los niños con autismo no pueden ser flexibles y variables respecto a su entorno, puesto que el desarrollo motor y cognitivo no progresa paralelamente a su edad. Por lo mencionado anteriormente, la adquisición de la información percibida sobre las personas y objetos a su alrededor se desarrolla lentamente con el paso del tiempo; a diferencia de los niños que no presentan este trastorno, quienes se desarrollan a pasos agigantados.

Asimismo, estas autoras afirman que los niños sin este trastorno presentan un crecimiento completando las fases evolutivas del desarrollo de manera regular. Es decir, primero se adaptan a la vida tomando en cuenta su entorno, adquieren una coordinación física, gatean, desarrollan el lenguaje, luego caminan para después saltar en un pie. Así aprenden cada vez más de las personas que lo rodean, adquiriendo habilidades sociales. No obstante, los niños con autismo no presentan este esquema de desarrollo ni esta invariabilidad en el crecimiento, por ejemplo, pueden empezar a saltar sin haber logrado hablar.

Para Höher y Alves (2009), el proceso de socialización se describe como la unión conjunta de distintas identidades que forman una única identidad social en conjunto construida a partir de la interacción entre todos. Este proceso consta de la comunicación entre dos o más personas que permite constituir la adaptación al grupo de cada agente de socialización según las acciones y reacciones de todos. Por ende, si alguno de los miembros de este grupo realiza un gesto o una acción incompleta, el resto del grupo puede intuir los pensamientos del primero y actuar en base a ellos recordando todas las experiencias vividas anteriormente en el grupo. De esta forma se podrá continuar una relación coherente entre los miembros del equipo aprendiendo de vivencias previas en el mundo que los rodea. Por ello el proceso de socialización está centrado en la construcción constante a partir de la mediación de cada uno, sus compañeros y sus respuestas.

Estas autoras resaltan que la construcción psíquica de cada individuo depende principalmente del proceso de socialización. Según Savater (2004) el proceso de socialización cuenta con dos etapas: la primera y segunda socialización. La primera

sucede en casa con las primeras personas más cercanas que conoce el niño: su familia. En este momento aprende a desenvolverse, a conocer las expresiones de distintas emociones, a expresarse, entre otros aspectos sumamente importantes para seguir a la segunda parte de dicho proceso.

Esta segunda parte sucede en el colegio, donde los niños se encuentran con sus pares, pueden interactuar y al momento de ser necesario pueden intervenir los docentes. Poco a poco estas intervenciones de los docentes van disminuyendo, pues los niños empiezan a aprender los comportamientos de los demás, aprenden a solucionar sus diferencias y a dialogar entre sí. Este momento es un reflejo de la realidad y cómo tendrán que desenvolverse más adelante sin la constante ayuda de sus padres, esto los forma de manera más independiente y autónoma.

Sin embargo, con las personas que tienen autismo esto varía. Como en todos los niños, la socialización primaria siempre está presente. Hartup (citado por Höher y Alves, 2009), se basa en distintas teorías como de la construcción social de Piaget, el aprendizaje social de Bandura y otras teorías sociogenéticas de Baldwin y Vigotsky, para asegurar que todos los niños y sobretodo los niños con autismo, necesitan vivenciar dos tipos de relaciones: la vertical y la horizontal.

La vertical consiste en relacionarse o generar cierto nivel de apego con una persona adulta o con más experiencia a nivel social, como la profesora, los padres o un hermano mayor. Este tipo de relación se caracteriza por brindar seguridad y protección al niño. Por otro lado, las relaciones horizontales se refieren a las interacciones entre pares, entre compañeros de las mismas edades, que poseen un comportamiento mutuo generado por experiencias previas parecidas.

Estas autoras afirman que estos dos tipos de relación son necesarios para el desarrollo de las habilidades sociales afectivas como la cooperación, la competencia sana y la intimidad o proximidad con los compañeros. De esta manera no solo se construye una identidad común, sino también un mejor autoconocimiento en la comprensión de sí mismo.

Höher y Alves (2009) también aseguran que la interacción entre los infantes permite vivenciar experiencias que dan origen a conductas interpersonales como el intercambio de ideas, las negociaciones entre pares, las discusiones para fomentar la

resolución de conflictos, entre otras. De modo que se comparten actividades que generan vivenciar distintas experiencias para que los niños se enriquezcan mutuamente. Este es un contexto adicional poderoso que influencia a los niños durante su desarrollo social aumentando su comprensión del mundo exterior.

Actualmente, como menciona Brock (2006), el número de niños diagnosticados con autismo ha ido incrementando con el paso de los años. En 1991 únicamente en el Distrito de Columbia se registraron 2, 896 estudiantes con estas necesidades educativas, hasta el 2004 se encontraron 165, 552 estudiantes entre 6 y 21 años de edad. Cada uno de ellos se encontraba en la escuela y la mayoría se encontraban entre los 6 y 11 años de edad en la educación primaria. Mientras que antes estos alumnos calificaban para ser enviados a una escuela de educación especial, muchas veces sin un diagnóstico claro, hoy en día estos estudiantes pueden ser aceptados en aulas regulares dependiendo de sus capacidades.

Dicho de otra manera, muchos años atrás la presencia de algunas características de este trastorno era suficiente para que el niño pueda ser tratado desde la educación especial. En cambio, ahora los niños que presentan algunas características pueden ser diagnosticados y tratados bajo la especialidad de autismo incluso desde aulas regulares con el debido apoyo y/o acompañamiento.

Las autoras mencionadas previamente distinguen dos conceptos relevantes para la investigación: habilidades sociales y competencia social. Ambos son términos utilizados frecuentemente, pero mantienen distinto significado. Las habilidades sociales se refieren a los desempeños de cada niño por realizar distintas acciones que favorezcan las relaciones con sus amigos, de esta manera podrá responder de la mejor manera dependiendo de las distintas situaciones en la que se encuentre.

Por el contrario, la competencia social enfatiza la capacidad de accionar de cada niño de manera individual en una determinada situación basándose en comportamientos aprendidos en el transcurso de interacciones sociales con sus pares previamente. Por esta razón, los niños con más habilidades sociales poseen más herramientas para responder ante una situación determinada, lo cual los hace socialmente competentes para desarrollar una convivencia de calidad promoviendo el desarrollo socioemocional (Höher & Alves, 2009).

Sin embargo, una de las características principales de los niños con autismo según Höher y Alves (2009) es el trastorno general del desarrollo, enfatizando un desenvolvimiento atípico de la interacción social. Estas limitaciones son observadas, como se mencionó previamente, recién a la edad de tres años, identificando dificultades al comunicarse con las demás personas. Estas autoras explican que los niños con autismo, así sea de alto o bajo funcionamiento, no posee las herramientas para demostrar afecto, interés o comprensión hacia la otra persona. Por ende, no se muestra una motivación por entablar relaciones sociales con sus pares o amistades.

Si bien es cierto que las personas nacemos con la necesidad de establecer relaciones con los demás, también esto depende del ambiente, del contexto, las condiciones en las que se desarrollan los primeros años de vida y del nivel cognitivo del niño. Los niños con autismo tienen estas necesidades de manera diferenciada, pues pueden llegar a desarrollar el apego más con una sola persona a nivel vertical. Sin embargo, no poseen las mismas habilidades sociales que los demás. En consecuencia, nosotros como docentes debemos “proporcionar las oportunidades a los niños con autismo de convivir con otros niños de sus mismas edades para brindar un estímulo a sus capacidades interactivas” (Höher y Alves, 2009, p. 68).

No obstante, como refieren Wolfberg, Bottema y Mila (2012), muchas veces son excluidos de los grupos de amistades que se encuentran en los colegios. Ellas aseguran que los niños con autismo encuentran bastantes obstáculos para acceder a una conversación con sus pares, sin el apoyo o la mediación de un adulto; razón por la cual se ha creado un modelo didáctico que permite la interacción directa entre niños con autismo y niños de sus mismas edades, que no tiene este trastorno, para promover la interrelación social. Este programa se denomina “Integrated Play Groups” (IPG) y ha sido propuesto por el Instituto de Autismo en la Socialización entre pares y Juego.

Dicho Instituto (Autism Institute on Peer Socialization and Play, s. f.) considera el programa antes mencionado como una de las mejores prácticas pedagógicas para niños con autismo, pues promueve una guía constante para asegurar experiencias agradables de juego para todos los niños, los que están diagnosticados con autismo y los que no. Se basa en realizar juegos y actividades que incluyan el juego simbólico como escribir, pintar, dibujar, etc. El desarrollo de este programa permite desarrollar mayor autoestima, empatía, inclusión y aceptación a las diferencias entre todos. Cada grupo cuenta con 3 o

5 niños máximo para poder atender a todos de manera personalizada y para ayudarlos a desarrollar estrategias sociales, de comunicación y de juego.

Para poder ayudar a estos niños y fomentar mejoras en su desarrollo se debe brindar una atención temprana. Mulas et al. (2010) sostienen que la atención temprana se basa en intervenciones dirigidas a los niños entre 0 y 6 años, para poder actuar de una manera rápida y efectiva como respuesta a las distintas necesidades que el niño pueda tener, ya sean estas transitorias, es decir, temporales, o permanentes. Mayormente los niños con autismo no poseen la habilidad de sentir empatía por la otra persona, por lo que puede no mostrar interés en el relato del otro.

Al poder reconocer las características principales del niño centradas en la interacción social, las habilidades comunicativas y los intereses y habilidades repetitivas, se puede atender al niño para brindarle una mejor calidad de vida. De esta manera, se atienden tres esferas: el niño, la familia y el entorno. Por ello se busca proponer distintos programas de intervención articulando estos tres agentes. Siempre se mantiene la dirección de potenciar las habilidades del niño, buscando propiciar una mayor independencia en las actividades que él realiza en su propia vida cotidiana (Mulas, et al., 2010).

Sin embargo, existen muchos casos que no se pueden delimitar únicamente a un síndrome o a un subgrupo, pues puede presentar una superposición y combinación de rasgos. Por ello es importante conocer a los niños que se desea ayudar, para identificar qué necesidades tienen y así poder atender adecuadamente sus demandas.

1.2.2 Habilidades comunicativas limitadas

Las habilidades comunicativas se ven afectadas en las personas diagnosticadas con TEA, pues desarrollan el lenguaje dependiendo del nivel de autismo que posean. Como mencionan Williams, Payne & Marshall (2013), el desarrollo del lenguaje en niños con autismo depende de su desarrollo cognitivo, estos déficits se pueden presentar en forma diferente en cada tipo de autismo. Muchas veces la adquisición del lenguaje en estos niños presenta un retraso, mientras que en otros nunca llega a desarrollarse.

Monfot (2009) también asegura que la comunicación es uno de los tres ejes que conforman un cuadro de autismo, sin embargo, se ve afectada de diferente manera en los

niveles de autismo, siendo registrada una gran variabilidad en las habilidades lingüísticas que se pueden desarrollar. Por ello menciona que el estudio del lenguaje en los niños autistas no se debe basar únicamente en un caso de manera específica, sino de una manera más general.

Los niños con TEA mayormente no logran desarrollar el lenguaje antes de los dos años de edad, lo cual ayuda a la identificación por parte de los padres para que los especialistas generen un diagnóstico y se pueda interferir cuanto antes. Muchas veces, además de presentar dificultades en la pronunciación de palabras, Artigas (1999) asegura que también se presentan problemas en la comprensión del significado. Él especifica que teniendo en cuenta la alteración en los procesos de atención, la adquisición del lenguaje se ve claramente influenciada.

Por ello, este autor afirma que la conversación con un niño autista debe ser muy clara y básica, pues no logra entender jergas, frases coloquiales o bromas. Asimismo, el niño puede responder con alguna palabra o frase que podría ser descontextualizada y sin un contenido semántico. Esto también ocasiona problemas en la interacción social puesto que los niños mayormente no pueden mantener una conversación coherente con un compañero autista, pues mayormente no contesta de acuerdo al diálogo escuchado.

Otra característica en la comunicación en los niños autistas es representada por la ecolalia. Según Artigas (1999) esta significa la repetición de la última palabra o sílaba pronunciada por el emisor del mensaje. Esta ecolalia puede ser inmediata o a veces retardada. Cuando se le habla a un niño autista que posee ecolalia, él repetirá lo último que dijimos incluso si seguimos hablando, lo cual dificulta la comprensión mutua en una conversación. Además, estos niños no presentan expresión facial, por lo que tampoco usan los gestos para intentar comunicar lo que no pueden verbalizar.

Asimismo, dicho autor menciona que mayormente presentan un fenómeno lingüístico por el cual sustituye el pronombre “yo” con el uso de “tú, o “él” para referirse a sí mismo. Refiere también que posiblemente este fenómeno se relacione con los defectos cognitivos que pueda tener el niño con dicho diagnóstico. Bishop (citado por Artigas, 1999) categoriza los trastornos específicos del lenguaje de la siguiente manera:

- Agnosia auditiva verbal: Significa la incapacidad para decodificar el mensaje recibido por la vía auditiva. Los niños con autismo, como se especificó

anteriormente, no utilizan los gestos como ayuda para comunicarse, sino que pueden percibir a las personas como enlaces que los llevarán a obtener lo que desean. Por ejemplo, un niño autista en vez de pedirle algo a alguien puede cogerle la mano, dirigirlo hacia el objeto que quiere y utilizar el dedo de dicha persona para señalar su objetivo y obtenerlo. Este hecho puede realizarse sin la necesidad de entablar una relación comunicativa entre ambas personas.

- Síndrome fonológico- sintáctico: Se centra en “una pobreza semántica y gramatical, acompañada de una vocalización deficiente”. (Artigas, 1999, p. 120). Las personas que están constantemente presentes en su desarrollo, conocen al niño y están acostumbrados a que hable de esta manera, podrán entenderlo. Sin embargo, esto dificulta la comunicación para personas que no estén familiarizadas con su forma de hablar, puesto que su manera de expresarse es distinta.
- Mutismo selectivo: Este déficit del lenguaje se presenta en niños con autismo que sí poseen habilidades comunicativas, pero en ciertas circunstancias no utilizan ninguno de estos recursos comunicacionales para relacionarse. Estas circunstancias pueden estar conectadas con el lugar, la situación o la persona que desea mantener contacto con el niño.
- Trastornos de la prosodia: Esto se refiere a la entonación y ritmo que utilizan los niños con este trastorno al hablar. Al no presentar expresiones o emociones faciales, tampoco varían su entonación de acuerdo a sus sentimientos. Por el contrario, mantienen un lenguaje sencillo que siempre se mantiene en un tono lineal, algunas veces con una entonación excesivamente aguda, o sino con una entonación despectiva.

Sin embargo, Monfort (2009) menciona que, si bien es cierto los niños con autismo no logran adquirir una habilidad lingüística, sí pueden escribir (dependiendo del nivel de autismo) frases asociadas con dibujos, manteniendo una forma estructurada que para él no funciona como elemento comunicacional pero sí se podría adaptar a una situación real para desarrollar un contexto comunicativo funcional. Él escribe: “sí podemos enseñar muchos elementos que forman parte de las interacciones comunicativas, entrenarlos y hacer que los pongan en marcha, y permitirles así participar en intercambios comunicativos” (Monfort, 2009, p. 54).

En consecuencia, se han creado distintos programas con el objetivo de favorecer la comunicación de niños con TEA. Paynter, Beamish, Scott y Heussler (2015) han examinado la efectividad de un programa para niños autistas en Australia brindado por el departamento de servicio social del Gobierno Australiano. Este gobierno (s. f.) presenta el modelo llamado “Autism- Specific Early Learning and Care Centre” (Centros de Enseñanza y cuidado específicamente para Autismo), con el propósito de brindar espacios a niños con autismo para que interactúen mutuamente, para brindar terapias, para capacitar a los padres respecto al trastorno y cómo cubrir sus necesidades además de capacitar en cuanto a estrategias, investigaciones y desarrollo del autismo.

Este programa plantea los criterios que se deben cumplir para guiar una buena práctica con niños con autismo, incluyendo el ambiente familiar para una óptima participación y el uso de aportes visuales para mejorar la comunicación del niño. Estos se basan también en la utilización de PECS, el “Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes” o Picture Exchange Communication System (PECS). Según Bice (2009), es una estrategia que ayuda la comunicación entre los niños autistas y sus pares, pues no es necesario que formulen frases contextualizadas con un amplio vocabulario, sino que pueden expresarse con imágenes, sin necesidad de transportar a las personas hacia su objetivo (como se explicó anteriormente que se hacía). De esta manera se puede transmitir información a través de gráficos o símbolos que favorecen el entendimiento.

1.2.3 Intereses y actividades repetitivas

Otra característica de los niños con autismo, como describe Kanner (citado por Viloca, 2002), se refiere a la fascinación obsesiva por algún objeto determinado. En otras palabras, los niños que presentan TEA, fijan mayormente toda su atención ante un estímulo particular, reducido y mecánico. Esto implica que sin importar lo que ocurre alrededor, ellos mantienen su focalización ante dicho objeto que es de su interés.

Pero, ¿cuáles son sus intereses? La autora refiere que mayormente, los niños con autismo refieren su atención ante elementos que giran, debido a que es un movimiento cíclico que se convierte en automático. De esta manera, pueden llegar a conocer su funcionamiento y podrían permanecer horas observándolo, pues al ser repetitivo, genera en ellos una tranquilidad de conocer lo que va a pasar: seguirá girando.

Para Wing (2011), debido a la deficiencia en la imaginación en estos niños; ellos no pueden disfrutar de actividades que implican un pensamiento creativo y flexible, pues tienen un entendimiento muy literal de todo lo que sucede en torno a ellos. Por ello, cuentan con intereses repetitivos, constantes, que podrían admirar durante muchas horas. El hecho de entender la particularidad y el funcionamiento del objeto, les genera tranquilidad y placer al poder repetirlos.

Otro tema de interés para ellos según la autora, se centra en los aviones, puesto que, a pesar de existir de distintos tamaños, versiones y colores, todos tienen una programación mecánica que permite que su ejecución sea la misma; lo mismo sucede con los trenes. De manera más generalizada, los niños con autismo se interesan en sobremanera por cosas que ellos pueden llegar a conocer en su totalidad, por tratarse de algo programado que siempre va a funcionar de la misma manera, incluso con el paso del tiempo. Por esta razón, algunos programas de televisión como “Thomas: el tren y sus amigos” fascinan a los niños autistas debido a las características mecánicas y repetitivas de los personajes que copian, ya que la trama repite las mismas situaciones con pocas variaciones.

Asimismo, las actividades repetitivas se refieren a acciones que los niños realizan constantemente, manteniendo la fijación de que cada vez que dicha actividad se realice, sea igual a la anterior o lo más parecida posible. La misma autora, Wing (2011), clasifica las actividades repetitivas en dos categorías, las actividades repetitivas simples, y las rutinas repetitivas elaboradas:

- Las actividades repetitivas simples: “estas actividades están relacionadas con sensaciones repetitivas”, como tocar, mirar, escuchar, sentir, oler. En cuanto al tacto, pueden entretenerse mucho con la textura de la arena, pues al sentir los pequeños granos entre sus manos se relajan y se divierten. Respecto a la vista, les es muy placentero observar objetos que giran o remolinean, pues siguen automáticamente con el mismo ciclo. Asimismo, pueden quedarse observando fijamente objetos brillantes, los cuales pueden acercarse mucho a sus ojos para contemplarlos mejor, o luces, las cuales pueden perseguir si se trata de un puntero que varía de posición constantemente. Además, pueden mantener la concentración constante ante ruidos mecánicos, o relajantes.

- Las rutinas repetitivas elaboradas: Una rutina, según la Real Academia Española –RAE- (2014), significa adquirir la costumbre de hacer las cosas de manera automática a través de la práctica, convirtiéndose en un hábito. Este concepto define a la rutina como la repetición habitual de una actividad estructurada, llegando a convertirse con la práctica en una actividad automática. Wing (2011) sostiene que los niños con autismo siguen mayormente estas rutinas, las cuales pueden ser inventadas por ellos mismos, como por su familia. Algunas rutinas que ellos mismos establecen se basan en dar golpecitos en la silla antes de sentarse, llevar una secuencia de movimientos corporales o colocar una cierta cantidad de objetos en líneas largas, siguiendo una secuencia o patrón determinado. Esta secuencia podría parecer al azar, pero bajo su propia lógica, se sigue un patrón que el mismo niño establece.

Sin embargo, también existe la continuación de actividades iniciadas por los padres del niño en primera instancia. Al realizar una acción de manera determinada una vez, se ven forzados a continuar de esta manera sin surgir ningún cambio para garantizar la tranquilidad de sus hijos. Por ejemplo, que todos en la mesa se sienten siempre en el mismo lugar, o seguir siempre el mismo itinerario para ir a pasear, generar una rutina para ir a la cama todos los días, etc. La autora afirma que, si estas rutinas no se realizan de manera exacta, surgen gritos y rabietas que finalmente “sólo terminan comenzando de nuevo la rutina desde el principio”.

Asimismo, los niños con autismo también generan un apego excesivo a ciertos objetos, evitando siempre separarse de ellos. Estos pueden ser juguetes comunes como peluches o muñecas, como también pueden ser objetos raros como hojas, piezas pequeñas de plástico, objetos de colores brillantes etc. Hay algunos niños que incluso coleccionan objetos referentes a su tema de interés, como barquitos de plástico, de peluche, en imágenes, etc.; o dinosaurios. Estas conductas surgen en la niñez y poco a poco a lo largo de la vida adulta pueden ir desvaneciéndose, como también pueden mantenerse durante toda la vida.

1.2.4 Intolerancia a la frustración

Los niños con autismo, además de presentar las características generales expuestas, también demuestran muy poca tolerancia a la frustración, como lo mencionan Escandell, Castro, del Sol y Sevilla (2015), el Centro de Salud Mental (1996), Bünyamin (2016), entre otros. A continuación, se describe la ansiedad que puede llegar a sentir un niño con TEA al cruzar por un momento de frustración, como también se describen algunas conductas disruptivas que pueden presentar debido a dicha frustración.

Sobre la *ansiedad*, Escandell, Castro, del Sol y Sevilla (2015) sostienen que la mayoría de niños que presentan problemas de desarrollo como autismo, tienen alto riesgo de presentar síntomas de ansiedad. Una investigación realizada en el año 2009 (citada por Escandell et al., 2015), descubrió que hasta el 84% de niños con autismo puede presentar ciertos síntomas de ansiedad. Incluso menciona que “The Statistical Manual for Mental Disorders -fifth edition” reconoce la ansiedad social como parte de las características generales de los niños con autismo.

Asimismo, reconoce que el 16.6% de las personas menores de edad diagnosticadas con TEA presentan ansiedad. De ellas, entre el 30 y 50% son diagnosticadas con algún desorden de ansiedad. Los más comunes son: fobias específicas, desorden obsesivo compulsivo y ansiedad social, entre otras. Estos tipos de ansiedad han sido presentados de distinta manera en niños autistas, dependiendo de la edad y del género de ellos. Incluso asegura que los niños que tienen autismo de alto funcionamiento están más propensos a presentar ansiedad que los niños con autismo de bajo funcionamiento. Entre todos estos tipos de ansiedad, el más frecuente se centra en las fobias.

La fobia, para el Centro de Servicio de Salud Mental (1996), es el miedo irreal y sobrecargado en exceso frente a algún objeto o situación. Se centra en un patrón de miedo excesivo y preocupación irreal que puede o no estar atribuido a alguna experiencia previa.

Los desórdenes obsesivos compulsivos implican el área social, emocional y académica. Para “The diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” (citado por Chaturvedi, Murdick y Gartin, 2014), este desorden representa pequeñas obsesiones definidas como pensamientos, ideas o impulsos que generan miedo, preocupación y ansiedad. Generando así comportamientos estereotipados y repetitivos para aliviar dichas preocupaciones o miedo causado por las obsesiones anteriores.

La ansiedad social, para Bünyamin (2016), es definida como el sentimiento individual de miedo generado por una o más situaciones de interrelación social, en las cuales el individuo se siente evaluado por los demás. Experimentar esta ansiedad social a la vez causa problemas en la autoestima y empeora el proceso de socialización.

Otra investigación que refuerza la interrelación entre el trastorno del espectro autista y el desorden de ansiedad es realizada por Clinton (2016), quien asegura que estas dos necesidades especiales pueden presentarse simultáneamente. También aporta que el Autismo también está relacionado con otros desórdenes como la irritabilidad, hiperactividad, impulsividad y agresión. Sin embargo, este capítulo se centra en la relación entre el autismo y la ansiedad.

Clinton (2016) presenta algunas situaciones que pueden causar ansiedad a un niño con autismo. Por ejemplo, estar en un lugar desconocido sin ningún adulto con quien haya desarrollado apego, o encontrarse en alguna situación incómoda que no pueda resolver por sí mismo. Además, pueden presentar ansiedad en caso de no tener una rutina establecida, pues al no tener el control de lo que se hará después y lo que sucederá con él, se encuentra desorientado, por ende, desarrolla mayor ansiedad. Por otro lado, puede demostrar signos de ansiedad cuando él tiene una rutina establecida y por alguna razón esta no se puede cumplir o es interrumpida.

Asimismo, sostiene que algunas maneras de trabajar la ansiedad en los niños con autismo, se basa en el aporte visual, la comunicación alternativa como el uso de PECS, las aplicaciones tecnológicas, las rutinas predecibles y el trabajo estructurado.

En el subtema anterior se ha descrito la ansiedad como una de las consecuencias de la intolerancia a la frustración en los niños con autismo, a continuación, se abordará las posibles *conductas disruptivas* que pueda efectuar el niño frente a distintas situaciones problemáticas que no logre tolerar. Los niños con autismo tienden a no expresar sus emociones de manera adecuada, ni tampoco pueden verbalizarlas. Algunas formas de demostrar la ansiedad, irritabilidad o impulsividad que sienten es a través de distintas conductas disruptivas.

Como menciona Wing (2011), los niños con autismo no cuentan con la inteligencia emocional desarrollada, por lo que no pueden reconocer qué emoción están sintiendo y por ende no logran verbalizarla. Ante una situación de frustración, los niños

con autismo no logran identificar si están molestos, preocupados, estresados o si se sienten presionados. Al no poder reconocer qué emoción están experimentando, tampoco saben cómo reaccionar ante ella.

Wing (2011) enumera algunas conductas disruptivas que demuestran los niños autistas en algunas situaciones de ansiedad. Uno de los comportamientos más frecuentes es el llanto, pues es la manera de expresar esa incomodidad interna generada por distintas situaciones de frustración. Este llanto muchas veces consta de lágrimas y gritos. Aparte de ello, también pueden lanzar golpes o patadas hacia algunas cosas (dependiendo del nivel de autismo). Estos golpes también pueden estar dirigidos hacia sí mismos. Otra manera de denotar esta frustración se basa en realizar movimientos repetitivos constantemente, como mover la cabeza fuertemente o las extremidades agitando los brazos.

Palacio (2007), explica las posibles conductas disruptivas presentes en los niños autistas. Una de ellas se centra en responder a la frustración con agresión, ya sea por alteraciones en los sistemas dopaminérgicos de recompensa, o por medio de un aprendizaje condicionado. Otra reacción que puede ocasionar la frustración son las conductas auto lesivas, siendo estas agitaciones, golpes, intento de comunicación sin éxito ocasionando dolor a sí mismo.

Así pues, otra respuesta a la ansiedad en la depresión, a través de la cual el niño desarrolla culpabilidad, se siente inútil, disminuye su concentración y empieza a tener cambios emocionales generando irritabilidad, tristeza, y un mayor aislamiento social. Este autor asegura que estas conductas son provocadas por la rigidez e inflexibilidad que no permiten la adaptación ante nuevas situaciones y generan “[...] desde ansiedad, pasando por frustración, hasta agresión.” (Palacio, 2007, p. 233).

Mulas et al. (2010) presentan distintos programas, métodos y modelos para trabajar la conducta en niños con Trastorno del Espectro Autista. Es decir, a partir de distintos métodos como el ABA, el Discrete Trial Training, el modelo TEACCH, Incidental Teaching, etc; nosotros podemos estimular la promoción de una conducta buena, como también la modificación de una conducta para que sea óptima, o la erradicación de una conducta desadaptativa.

El modelo TEACCH se centra en entender “la cultura del autismo”, la forma que tienen las personas con TEA de pensar, aprender y experimentar

el mundo, de forma que estas diferencias cognitivas explicarían los síntomas y los problemas conductuales que presentan. (Mulas, et al., 2010, p. 81).

Para Mulas, et al. (2010), este método ayuda a incrementar, disminuir o modificar algunas conductas de los niños, ya sean conductas apropiadas o inapropiadas. En cuanto a los niños con autismo, las conductas adecuadas se promueven con refuerzos positivos, mientras que las conductas desadaptativas o incorrectas se corrigen extinguiendo las consecuencias positivas de una buena conducta. En otras palabras, no se le brinda un castigo o refuerzo negativo; sino que se eliminan las consecuencias positivas si es que la conducta hubiera sido adecuada.

Sin embargo, cada método, cada modelo y cada estrategia debe variar y adaptarse a las características, a las necesidades y a las habilidades de cada niño con este trastorno. Esto se debe a que, a pesar de ser un mismo espectro, cada niño es totalmente diferente, por lo que no se puede generalizar un tratamiento o estrategia para todos.

1.3 Características específicas

Así como se mencionan características generales de los niños con autismo en edad escolar, algunos autores también hacen referencia a las características específicas que presentan los niños con este trastorno. Para ello, en el presente apartado se presenta la postura de Ortiz et al. (2013), Abreu et al. (2015), Etchepareborda (2015) y Casas, Baixauli- Fortea, Colomer- Diago y Roselló- Miranda (2015), entre los principales. Ellos destacan las características específicas vinculadas a la dimensión temporal, espacial y visual.

1.3.1 Vinculadas a la dimensión temporal

La primera característica específica de los niños con TEA está relacionada con la dimensión temporal. Para realizar una descripción de esta característica, este informe toma como referencia a Abreu, Camargos, Moreira y Maycoln (2015) y Casas, Baixauli- Fortea, Colomer- Diago y Roselló- Miranda (2015), entre otros.

Según Gil, Chambres, Hyvert, Fanget y Droit- Volet (2012), la dimensión temporal está compuesta por tres elementos: la sensibilidad temporal, la atención y el procesamiento de información. El primer elemento se refiere a la capacidad de identificar la duración de un intervalo de tiempo, poder reproducirlo nuevamente, e incluso lograr

comparar y clasificar las duraciones de estos mismos, dicho de otra forma, es la percepción del tiempo. Con el segundo elemento, se resalta que la atención es necesaria para esta dimensión, ya que de ella depende el poder percibir de manera correcta, la duración del tiempo e identificar lo que transcurre en este periodo. El tercer elemento, el procesamiento de la información, es una combinación de los dos anteriores, logrando así que el cerebro de la persona asimile las vivencias, siendo partícipe también la memoria de trabajo.

Los autores mencionados afirman que existen diversos estudios clínicos que comprueban que los niños con TEA presentan serias dificultades en la dimensión temporal. Esto se debe a que no tienen la sensibilidad temporal totalmente desarrollada, además de que mantienen una atención únicamente a los temas de su interés propio, dificultando el trabajo del procesamiento de información. Ellos mismos mencionan que estos problemas en la dimensión temporal les pueden afectar individualmente, ya que muchas veces realizan comportamientos repetitivos para compensar su poca capacidad de predecir eventos cercanos; como también en lo social, ya que no logran mantener la atención requerida en el tiempo de socialización.

Esta información es reforzada por Erickson, Thiessen, Godwin, Dickerson y Fisher (2015), quienes expresan que la atención sostenida es “[...] la habilidad de procesar algunos aspectos del medio que nos rodea excluyendo algunos otros por un largo periodo de tiempo, siendo una habilidad fundamental para el aprendizaje” (p. 128). Dicho de otro modo, es la capacidad para focalizar la atención durante largos lapsos temporales, eliminando las distracciones. No obstante, los niños con autismo no desarrollan esta habilidad, puesto que no logran discriminar los elementos externos, ni tampoco mantener una atención prolongada en algún tema que no sea de su interés, como se indicó en el apartado de esta investigación, “intereses y actividades repetitivas”.

Estos autores aseguran que, si bien la atención perjudica a la dimensión temporal, otro aspecto igualmente importante es la relevancia de las funciones cognitivas de los niños con autismo. Esta forma de pensar se debe también al efecto que tiene el autismo en la mente del niño, dependiendo del nivel de autismo que tiene la persona; si es de alto funcionamiento no presentan una alteración muy notoria en su desarrollo cognitivo. Sin embargo, otros niños diagnosticados con autismo de bajo funcionamiento, sí pueden presentar una alteración destacada. Así, “El Trastorno del Espectro se remite a la idea de

que los individuos pueden ser afectados en diferentes grados” (Abreu, Camargos, Moreira y Maycoln, 2015, p. 790).

Indistintamente si se trata de autismo de bajo o alto funcionamiento, Miranda-Casas, Baixauli- Fortea, Colomer- Diago y Roselló- Miranda (2015) afirman que esta alteración en la dimensión temporal presente en los niños con autismo se caracteriza por dos circunstancias: la incapacidad de planificación del tiempo en sí y recalcan la ausencia de atención sostenida. Los autores hacen referencia a investigaciones previas de Ozonoff y Jensen en el año 1999. En ellas se ha podido demostrar que los niños con TEA presentan incluso más problemas en la planificación de actividades en un determinado tiempo, que niños con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Por otro lado, Casassus, Poliakoff, Gowen, Poole y Jones (2019) exponen que personas sin diagnóstico de TEA, logran percibir dos espacios distintos de tiempo como tales, mientras que las personas con autismo pueden sentir que estos dos, tienen igual duración. Esto los puede llevar finalmente a sentir el día a día de una manera sobrecargada, mayormente con temas que no son de su interés, y que reconocen como periodos largos similares de tiempo. Si es que esto sucede, podría ocasionar frustración en el niño, lo cual a su vez podría generar conductas disruptivas.

1.3.2 Vinculadas a la dimensión espacial

La dimensión espacial, según Graves (citado por Patiño, 2011) se ocupa de la localización espacial, la distribución espacial y las relaciones espaciales. Estas son percibidas por el entendimiento conceptual del espacio, el cual permite que seamos conscientes de las relaciones espaciales en cada lugar y entre distintos objetos para aprender de ellas.

Eliot (citado por Patiño, 2011) sugiere tres elementos dominantes para la comprensión de la dimensión espacial:

El primero es la capacidad de percibir exactamente modelos espaciales y compararlos con otros. El segundo se refiere a la orientación, y es la capacidad de no confundirse por las orientaciones variables dentro de las cuales puede presentarse un modelo espacial. La tercera capacidad -la visualización espacial-, es la capacidad de manipular objetos en la imaginación, que implica operaciones tales como percibir, reconocer, distinguir y relacionar la colocación de objetos en el espacio (p. 889).

Estos tres elementos descritos por dicho autor determinan a los modelos espaciales, la orientación y la visualización para manipular objetos en la imaginación como elementos principales para el desarrollo óptimo de dicha dimensión.

En cuanto al primer elemento, los modelos espaciales para poder compararlos con otros, Etchepareborda (2015) describe una investigación realizada comparando un grupo de niños autistas y un grupo de niños con asperger para indagar sobre la capacidad de memoria espacio- temporal. Frente a esta investigación concluye que los niños con autismo presentan déficits en la memoria espacio temporal y en la memoria de trabajo. Por ello, a los niños con TEA se les hace prácticamente imposible poder deducir algunos modelos espaciales para compararlos con otros, pues no mantienen un registro de lo ocurrido en la dimensión espacial.

Respecto al segundo elemento, la orientación aprendida, Menezes (2005) menciona que las personas con autismo no poseen la capacidad de automatización, es decir, no interiorizan un patrón de conducta dependiendo del contexto. Esto se debe a la poca percepción que existe en el marco de reconocer al otro como persona que también tiene sentimientos. De modo que, muchas veces los niños autistas no se dan cuenta de cómo va avanzando su entorno ni cómo este varía.

Sobre el tercer elemento, la visualización espacial para reconocer objetos utilizando únicamente la imaginación, el mismo autor, Menezes (2005) afirma que los niños con TEA no presentan la capacidad de automatización innata, por ende, al trabajar una figura geométrica tridimensional, por ejemplo, el niño solamente podrá visualizar el cuerpo de manera tangible. Cuando este estímulo concreto ya no se encuentre presente, el niño nuevamente no tendrá la visualización espacial para reconocer el cuerpo en su memoria o a partir de un dibujo plano.

Por otro lado, así como no presentan una capacidad de automatización, tampoco presentan una habilidad de imitación. Un niño con autismo no seguirá lo que realizan sus compañeros por iniciativa propia, pues no logra orientar sus movimientos de acuerdo a los de sus compañeros, ni tiene la motivación intrínseca de hacerlo. El mismo autor asegura que si en algún momento la rutina establecida del niño con TEA debe cambiar, a pesar de que todos los demás hagan algo específico, él no imitará el comportamiento ni hará lo mismo, pues no está dentro de sus características el hecho de reconocer las actividades de los demás, interiorizarlas y automatizarlas.

Etchepareborda (2015) afirma que la memoria de trabajo se encarga de preservar la información en la mente de cada uno para así dirigir nuestro comportamiento. De esta manera, uno aprende de la información previa para una mejor actuación en el día a día. Los niños que tienen autismo no logran llevar a funcionamiento la memoria de trabajo en relación con el contexto, por lo que al pedirles que recuerden quién realizó una actividad, no consiguen recordar qué persona hizo algo, o si ellos mismos lo hicieron.

En consecuencia, las personas con autismo necesitan una explicación pausada y paso a paso. Incluso menciona que estos niños necesitan una explicación escrita, puesto que ante alguna tarea académica o en el hogar, no saben exactamente por dónde empezar. Por ello, nosotros como docentes debemos enseñarles poco a poco cómo desenvolverse en su propio espacio, para lo cual resulta útil la escritura.

Tuckermann, Häußler y Lausmann (2014) proponen el uso de mapas o croquis para fomentar el desarrollo de la dimensión espacial. De esta manera, se sugiere que el niño tenga un croquis de su colegio y de su propio salón, para ello se le debe enseñar a leer los croquis de manera adecuada, señalizando los sitios más recorridos por él para que pueda desplazarse con confianza.

1.3.3 Vinculadas a la dimensión visual

La visión es un proceso que abarca la decodificación y la comprensión. Burack (1994) explica que la visión abarca un panorama muy amplio, sin embargo, uno mismo decide qué estímulos decide resaltar y trabajar. Cuando se trata de un niño sin diagnóstico de TEA, usualmente él puede discernir entre los estímulos que le ayudan a cumplir su objetivo, y los estímulos que lo distraen. De esta manera, puede suprimir los estímulos insignificantes que desvían la atención, para poder resaltar los estímulos que favorecen a su aprendizaje.

Por otro lado, según el mismo autor, los niños autistas no poseen las mismas habilidades. Cuando se trata de un niño autista, él no posee la destreza de eliminar estímulos irrelevantes que interfieran con el proceso de recogida de información en la vida diaria. Por ello, al no discriminar los estímulos que no le ayudan a mejorar su comprensión del mundo, es más complicado para ellos desarrollarse en el día a día.

Asimismo, según Etchepareborda (2015) los infantes con este trastorno no poseen esa selectividad de extraer lo más importante del contexto, por lo que no son capaces de intuir el tipo de actividad que se está realizando en el salón, incluso cuando observa claramente lo que los demás están haciendo. En otras palabras, un niño con autismo no notará lo que están realizando sus compañeros, ni empezará a hacerlo, pues no puede registrar las acciones de los demás para automatizarlas y realizarlas.

Por ello este autor afirma que tampoco se interesan ni se adhieren a las actividades del mundo que los rodea. Además, menciona que, por el contrario, los niños con este trastorno prestan más atención a estímulos insignificantes y aparentemente sin sentido, mientras que no son capaces de centrar la atención en tareas educativas.

Por esta razón, si en el aula educativa no entiende qué debe hacer, en vez de preguntar o interiorizar lo que realizan los demás, este será aprovechado como un momento de juego en el que el niño con autismo puede distraerse manipulando otros objetos que estén a su alcance.

Debido a ello, Menezes (2005) resalta la importancia de mantener un orden físico en el aula, disminuyendo en él las distracciones visuales y auditivas. Él argumenta que cada espacio debe ser organizado visualmente, con una rutina preestablecida. Esta rutina debe ser conocida por el niño con autismo, para que pueda desenvolverse en torno a ella, para que pueda sentirse cómodo y pueda desarrollarse en dicho entorno. Además, menciona la necesidad de mantener una programación de lo que se hará cada día, la cual debe ser explicada y apuntada para el niño, de esta manera cada uno de ellos podrá mantener visualmente qué actividades debe desarrollar en el día escolar.

A lo largo de este capítulo se ha logrado destacar las consideraciones más importantes referentes a la definición del trastorno del espectro autista, incluyendo la historia detrás, las características generales y las características específicas. Dicha información es totalmente necesaria para la formación docente, pues proporciona una base teórica sobre el espectro y sobre las características que pueden presentar dichos niños en clase. Dicho de otro modo, estos conceptos favorecen el acercamiento del docente a las necesidades del niño con autismo, al lograr entenderlo mejor.

1.4 Importancia de la estructuración de las dimensiones temporal, espacial y visual en niños con trastorno del espectro autista

Cada una de las dimensiones descritas anteriormente deben ser enseñadas a los niños desde pequeños, pues son fundamentales para formar nuevos aprendizajes. Camacho (2014) asegura que la correcta organización temporal precisa y continua permite generar distintas secuencias en el cerebelo del niño, que favorecen la percepción y discriminación de fonemas, las actividades motoras e incluso la resolución de conflictos relacionados con el funcionamiento ejecutivo. Correa (citado por Camacho, 2014) menciona que el estructurar la dimensión temporal potencia el funcionamiento de los procesos atencionales y de memoria de trabajo. Asimismo, el procesamiento temporal permite la interacción entre la amígdala y la corteza insular, lo que estimula el almacenamiento de los buenos recuerdos.

Por otro lado, las dimensiones espacial y visual trabajan conjuntamente. Según Injorrique & Burin (2011), la memoria de trabajo está compuesta por tres sistemas, uno de los cuales es la Agenda Viso-espacial. Ésta integra la dimensión visual y espacial, pues ellas trabajan articuladamente. Las mismas autoras señalan que el componente visual se encarga de identificar el “qué”; es decir, procesa los distintos patrones emitidos para guardarlos en un almacén visual por lo que es pasivo, mientras que el espacial se ocupa del “dónde”; en otras palabras, de la localización en el espacio de los distintos estímulos. Este último componente es activo puesto que permite retener secuencias de movimientos y reactivar los patrones visuales para mantenerlos siempre alertas. Es así que los niños pueden aprender la escritura, pues es un proceso que requiere ambos componentes: el visual para recordar los patrones, es decir la unión de sílabas formando palabras, y el espacial para recordar la secuencia de movimientos a seguir para los trazos necesarios.

Capítulo 2:

Implicancias didácticas para la estructuración de las dimensiones temporal, espacial y visual en niños con trastorno del espectro autista

El capítulo anterior estuvo orientado a describir las características generales y específicas de los niños con autismo. Para continuar, este capítulo tiene como finalidad trabajar las implicancias didácticas del síndrome del espectro autista, resaltando la postura

docente en el desarrollo de las mismas, con el fin de facilitar el proceso de las actividades escolares diarias de los niños.

Para conseguir este objetivo, hemos organizado el contenido del capítulo en cinco partes. En primer lugar, haremos una revisión teórica sobre la conceptualización del término “estrategias didácticas”, seguida, en segundo lugar, de una síntesis de criterios a tomar en cuenta en la selección de las mismas. En tercer lugar, se describen algunas estrategias didácticas planteadas por diversos autores, las cuales podrán ser modificadas por el docente, dependiendo de la situación y de las necesidades educativas de los alumnos. Por último, se hace una síntesis a luz de variados autores sobre el rol que debe cumplir el docente al aplicar las estrategias previamente descritas.

2.1 Hacia una conceptualización de estrategia didáctica

Para proponer estrategias didácticas que favorezcan la estructuración de la dimensión temporal espacial y visual en los niños con trastorno del espectro autista, es necesario partir de la conceptualización del término “estrategia didáctica”. De esta manera logramos orientar la dirección del presente informe, hacia una definición más específica.

Según Bixio (2004), las estrategias didácticas son un conjunto de acciones efectuadas por el docente con una precisa intencionalidad pedagógica. Estas estrategias son obtenidas a partir de los conocimientos teóricos del profesor y de la experiencia docente. Ambos componentes conforman el conocimiento pedagógico, pues abarca lo teórico y lo práctico. Gutiérrez (2009) también sostiene que las estrategias didácticas están enfocadas en desarrollar distintas habilidades que posteriormente puedan actuar simultáneamente fomentando la evolución de un pensamiento crítico.

Por ello, Tobón (2013) reafirma lo que mencionan Bixio y Gutiérrez, añadiendo dos pasos esenciales para lograr estrategias didácticas. El primero consta del conocimiento, es decir, la capacidad del docente para involucrarse con sus alumnos, conocer sus habilidades, fortalezas y debilidades según la diversidad existente en el aula y así lograr diagnosticarlos para proponer estrategias didácticas específicas que promuevan el desarrollo integral del niño.

El segundo paso es la autorregulación, proceso que consta de planificación, monitoreo y valoración de las estrategias didáctica por parte del docente. La planificación se lleva a cabo a partir del diagnóstico elaborado en el primer paso, determinando dónde, cómo, cuándo y con qué materiales se llevará a cabo cada estrategia didáctica. Posteriormente, se aplica la estrategia con un constante monitoreo, es decir una supervisión sobre cómo se está desarrollando la estrategia, de modo que pueda ser modificada de ser necesario.

El último aspecto del segundo paso, según Tobón (2013), destaca la valoración constante y continua que hace el docente, tanto del proceso de aprendizaje de los niños, como también de las estrategias didácticas propuestas. De esta manera, logra finalmente comparar los resultados finales luego de la estrategia ejecutada, con los objetivos iniciales, para cuestionar su efectividad.

Sin embargo, es fundamental saber elegir qué niños requieren estrategias didácticas específicas, qué estrategias se utilizarán según los objetivos y qué modificaciones requieren según las características de cada estudiante. Bixio (2004) menciona que el conocimiento pedagógico antes explicado, favorece a la selección de estrategias para la enseñanza de algunos contenidos, basándose en la organización de actividades específicas según el objetivo.

De esta manera, este conocimiento permite el uso óptimo de materiales, tiempo y espacio para mejores resultados en torno a la estrategia propuesta. Por esta razón, la misma autora menciona diversos elementos constitutivos de las estrategias didácticas. A continuación, los mismos serán agrupados en tres categorías por afinidad según su contenido y relación, describiendo únicamente los más relevantes para la investigación:

- *Significatividad*: esta implica una coherencia y concordancia entre el objetivo y la estrategia didáctica. Cada clase, cada concepto presentado a los alumnos, cada aprendizaje tiene un propósito. La significatividad de la estrategia debe garantizar que esta responda a los objetivos pedagógicos para alcanzar el desarrollo pleno de los alumnos. En otras palabras, cada estrategia tiene una fundamentación teórica y práctica sustentada por el conocimiento pedagógico del docente. Rajadell (2001) coincide con esta autora y realza la importancia de la capacidad del docente para definir el tipo de estrategia que utilizará dependiendo del propósito de la sesión. Esto implica también estar conscientes

de la significación psicológica que los alumnos puedan atribuir a la estrategia, dependiendo de los resultados en su vida cotidiana.

- *Planificación:* Bixio (2004) menciona que cada estrategia debe ser previamente estructurada y planificada, siempre respondiendo a los objetivos pedagógicos requeridos, y al marco relacionado con el proyecto institucional educativo. De esta forma, el objetivo de cada clase está previamente articulado con la misión y visión de la educación. Por esta razón, cada estrategia debe ser planificada con anticipación para que logre responder al objetivo pedagógico incluido en el proyecto institucional educativo. Esta planificación no consiste únicamente en organizar los pasos para llevar a cabo acciones pedagógicas, sino que busca delimitar incluso la consigna que acompaña a la estrategia en la hora de clase, para que favorezca a la actividad constructiva de los alumnos. Asimismo, requiere establecer previamente los criterios de evaluación de las actividades propuestas para el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Rajadell (2001), rescata la relevancia de que el docente desarrolle ciertas habilidades que le permitan realizar algunas modificaciones durante o después de la presentación y aplicación de la estrategia didáctica, al igual que la capacidad de realizar una transferencia hacia otros contextos.

- *Recursos educativos:* Vargas (2013), reconoce como recursos educativos a todos los instrumentos que son propuestos con el docente basándose en un objetivo pedagógico, estos instrumentos ayudan a desarrollar las estrategias en el aula. Bixio (2004) fundamenta que los materiales deben ser usados como instrumentos psicológicos que tomen una función de mediadores instrumentales en el aprendizaje del niño. Asimismo, la autora destaca en todo momento la importancia del comportamiento del docente para generar un espacio comunicativo abierto, pues asegura que así se producen mejores logros.

Estos elementos descritos previamente se deben encontrar en todas las estrategias didácticas a proponer por los docentes, independientemente de la materia, del concepto que se quiere interiorizar, o de las necesidades específicas de los niños. Las estrategias didácticas, como realzan Moreno- Pinado & Velásquez (2017), deben promover el desarrollo cognitivo, volitivo, motivacional, afectivo e integral en los niños.

2.2 Criterios para la selección y uso de estrategias didácticas

Reiterando la información explicada en el ápice anterior, cada estrategia didáctica debe cumplir con las tres categorías mencionadas, resaltando la significatividad, la planificación de la misma, y los recursos educativos a emplear, para así lograr el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Por este motivo, las estrategias deben ser elegidas con sumo cuidado y detenimiento, asegurándose de que verdaderamente son acciones estructuradas además de planificadas. En los siguientes párrafos se presentan tres criterios específicos a tomar en cuenta al momento de la selección de una estrategia basándonos en Vargas (2013), Gutiérrez (2009) y Moreno- Pinedo & Velásquez (2017).

El primer criterio se refiere a la relación directa que debe tener la estrategia a seleccionar con el objetivo por cumplir. Vargas (2013) menciona que cada estrategia debe favorecer el alcance de metas de aprendizaje propuestas previamente en la planificación. Estas pueden orientarse al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos. Asimismo, la estrategia en cuestión deberá responder al enfoque pedagógico del profesor. Gutiérrez (2009) añade que la estrategia debe permitir al niño comprender mejor el objetivo por alcanzar, es decir debe contribuir a desarrollar el pensamiento crítico sobre el contenido o tema curricular a alcanzar.

El segundo criterio alude a la selección de contenidos a trabajar y/o reforzar, pues dependiendo de ellos se generarán las estrategias más adecuadas para lograr su aprendizaje. Vargas (2013) afirma que esta organización de contenidos debe ser progresiva, de tal manera que el niño pueda ir aprendiendo de manera gradual y a su propio ritmo. De igual manera, Moreno- Pinedo & Velásquez (2017) resaltan que la estrategia didáctica a elegir debe ser coherente con las exigencias y el rigor del contenido a trabajar, de tal manera que pueda estimular las capacidades y habilidades del pensamiento crítico del niño en distintos ámbitos.

El tercer criterio destaca la importancia de los tipos y funciones de los recursos educativos, los cuales son descritos en el apartado anterior como mediadores instrumentales del aprendizaje. Estos también juegan un rol importante en la selección de las estrategias, pues cumplen una función enriquecedora en el proceso de aprendizaje. Según Vargas (2013), “los medios o recursos que seleccione el docente facilitarán o entorpecerán la adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos” (p. 47).

Moreno- Pinedo & Velásquez (2017) enfatizan la relevancia de los recursos educativos al mencionar que los mismos favorecen la aprehensión del aprendizaje incluso de mayor manera al ser recursos novedosos que generen impacto y extrañeza en clase.

Por otro lado, Rajadell (2001) asegura que la selección de estrategias didácticas también debe validar la opción de modificar las estrategias seleccionadas, de acuerdo a los contenidos, los objetivos y las necesidades de los niños. El asegura que cualquier estrategia puede ser modificada para usarse en total beneficio de los alumnos, siempre manteniendo la empatía del docente, su estilo de enseñar y su metodología.

2.3 Estrategias didácticas para la organización de las dimensiones temporal, espacial y visual en niños con trastorno del espectro autista

Moreno- Pinedo & Velásquez (2017), destacan que las estrategias didácticas buscan en su mayoría interrelacionarse para lograr el desarrollo integral del niño. Autores como Tuckermann, Häussler & Lausmann (2012), Mendler (2003) entre otros, afirman que las estrategias didácticas descritas a continuación pueden abarcar más de una dimensión. Sin embargo, algunas depositan mayor énfasis en alguna de las dimensiones, lo cual no significa que deje de trabajar las otras.

Este apartado contiene diez estrategias didácticas que pueden ser usadas por el docente en clase, para trabajar las dimensiones temporal, espacial y visual en niños diagnosticados con TEA. Estas estrategias no están organizadas según las dimensiones presentadas, porque en la práctica pueden asumirse en forma integral y no disgregadas; es decir, cada estrategia puede abarcar más de una dimensión a la vez o puede hacer énfasis en alguna de ellas.

Cabe señalar que la presentación de cada estrategia didáctica se ha estructurado considerando diversos elementos, que son: una descripción general, la función que cumple en el proceso de aprendizaje, los materiales que se requieren para su aplicación, un conjunto de orientaciones básicas para su implementación en el aula y los posibles usos que puede darle el docente. Por ende, cada estrategia presenta la siguiente estructura:

Estrategia: "Nombre"

1. Descripción

2. Función

3. Materiales

4. Orientaciones didácticas

5. Imagen (opcional)

2.3.1 Estrategia "Delimitando mi espacio"

- a) Descripción: Muchas veces los útiles escolares encima de las carpetas de los niños se pueden convertir en juguetes que distraen a los alumnos en la hora de clases. Según Tuckermann, Häussler & Lausmann (2012), a través de esta estrategia, los niños con trastorno del espectro autista pueden mantener una estructura y un orden fijo a cada objeto, delimitando el espacio específicamente para cada útil escolar a utilizar en la carpeta, evitando distracciones con objetos externos en la hora de clases.
- b) Función: esta estrategia está diseñada para la organización de la dimensión espacial y trata de reforzar el sentido de orientación y orden en el espacio físico, de tal manera que el niño pueda reconocer más fácilmente a qué lugar pertenecen sus útiles escolares y sus objetos personales en el aula.
- c) Materiales:
 - a. Cinta Masking Tape
 - b. Cartulinas de colores
 - c. Tijera
- d) Orientaciones didácticas: Para mantener la carpeta constantemente organizada, las autoras recomiendan establecer el espacio correspondiente para cada cosa con cinta adhesiva, representando el lugar específico para dicho objeto.

Esto implica delimitar las dimensiones del espacio de cada niño en una carpeta compartida entre dos, pegando cinta adhesiva en la mitad de la carpeta y en la parte superior –los bordes- para que sepa que no debe colocar sus útiles escolares o sus objetos personales fuera de ese espacio. Asimismo, se registra el espacio donde se ubicará la cartuchera o por algún otro material necesario para cada clase, como en la figura N° 1.

Imagen N°1: Delimitando mi espacio



Fuente: elaboración propia

- e) Posibles usos: Las mismas autoras afirman que esta estrategia puede ser usada para visualizar su carpeta y también para delimitar el espacio designado para la mochila y/o para sus pies de ser necesario, como se muestra en la imagen N° 2.

Imagen N° 2: Delimitando mi espacio



Fuente: elaboración propia.

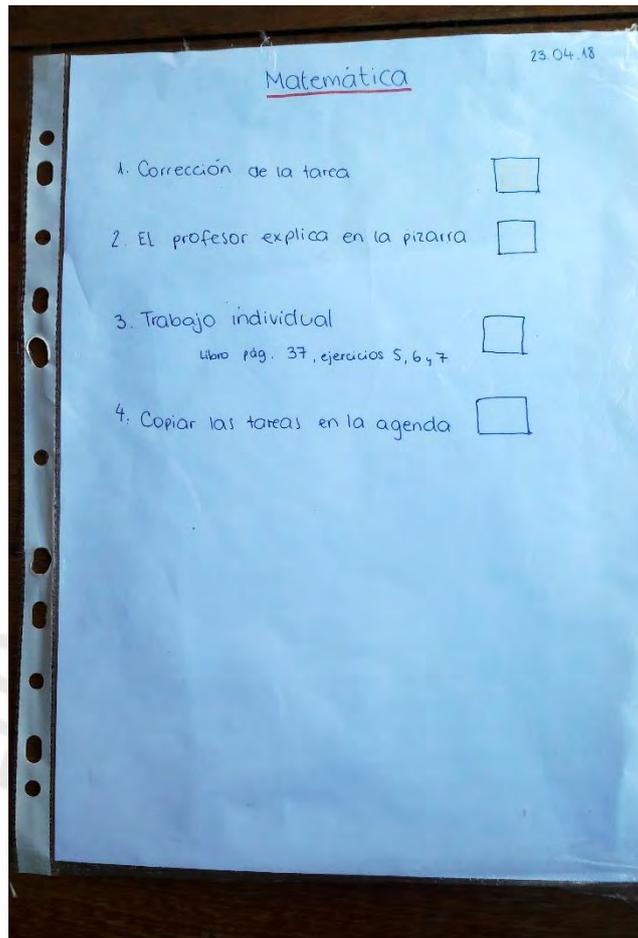
2.3.2 Estrategia “Plan del día”

- a) Descripción: Los niños con autismo tienen dificultades para la organización propia, pero a la vez necesitan una rutina establecida. En otras palabras, ellos tienen la necesidad de saber qué sucede en el presente y qué va a ocurrir en el futuro, formando así un patrón que pueda repetir todos los días. Por ello, esta estrategia fundamentada por Tuckermann, Häussler & Lausmann (2012) muestra la oportunidad de guiar la jornada escolar del niño día a día.
- b) Función: Orientar a los niños con TEA en la dimensión temporal, con ayuda de un recurso visual, para que puedan identificar las diversas actividades que realizarán en el transcurso del día y sepan con claridad qué responsabilidades tendrán que asumir frente a ellas, evitando frustraciones.
- c) Materiales:
 - a. Cartulina
 - b. Plumones de colores según los cursos del niño
 - c. Láminas
 - d. Cinta scotch
- d) Orientaciones didácticas: En esta estrategia, se cortan cinco cartulinas del mismo tamaño, en cada una de ellas se escribe el nombre de los cursos, los espacios de recreo y cada actividad que el niño deba realizar en su día en el colegio, incluyendo los almuerzos. Esta cartulina se puede pegar diariamente

ubicado en el desarrollo de la clase y podrá marcar las actividades que ya realizó en dicha sesión. Así tendrá claro cuántos contenidos o ejercicios deben realizar en la sesión, y cuántos ya logró realizar, disminuyendo así la frustración que podría sentir al recibir nuevas consignas inesperadas al terminar una actividad. Por esta razón, Mendler (2003), opta por realizar un plan de clase que precise qué tareas o actividades que se realizarán.

- b) Función: Esta estrategia está orientada a la dimensión visual y temporal ya que el objetivo es que los niños puedan tener mayor orientación temporal a través de una checklist que indique todo lo que realizarán en el marco de una clase. Esta lista es elaborada por la docente y es presentada al inicio de la sesión. Cuando hayan concluido la realización de cada tarea o actividad prevista en la clase, se puede orientar al niño para que registre un check al costado. De esta manera, visualmente podrán tener consciencia de todo lo que ya realizaron, y lo que les falta terminar.
- c) Materiales:
 - a. Hojas
 - b. Plumones
 - c. Mica
- d) Orientaciones didácticas: A partir de la planificación de clase que cumplirá la profesora, se le brinda al niño con TEA una hoja que, en pasos sintetizados, describe lo que se realizará en la clase. De haber un cambio o alguna actividad que no se ajusta a la estructura regular de clase, se puede resaltar en el plan de clase, para que el niño pueda tener este cambio presente, evitando la frustración. Al término de cada actividad, la profesora ayuda al niño a registrar sus avances, marcando con un check en el casillero correspondiente.
- e) Posibles usos: Para evitar el acto de estar pegando y despegando hojas, las autoras Tuckermann, Häussler & Lausmann (2012) sugieren que se pegue una mica a la mesa, de tal manera que las hojas puedan ser cambiadas, según el avance de las clases, a través del orificio superior que tienen las micas, como se percibe en la imagen N° 4.

Imagen N°4: Plan de clase



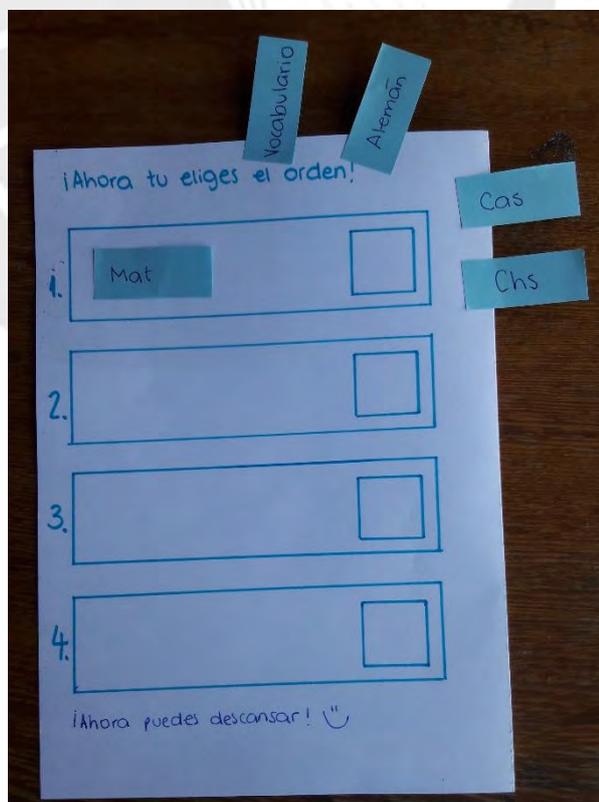
Fuente: elaboración propia

2.3.4 Estrategia “Horario de mis tareas para la casa”

- a) Descripción: Esta estrategia planteada por las autoras Tuckermann, Häussler & Lausmann (2012) ofrece un recurso visual, en el cual se logra observar todos los cursos en los que hay tarea o donde se debe repasar, y el orden en el cual serán efectuados. Al final de la hoja, de manera opcional, se puede proponer de manera escrita una recompensa para cuando el niño termine de realizar las actividades descritas en la parte superior de la hoja.
- b) Función: Atiende a la necesidad de estructuración visual de los niños con autismo. De esta manera, esta estrategia ayuda a realizar las tareas escolares de distintos cursos o estudiar de manera ordenada. El objetivo es que los niños puedan discernir por sí mismos, con qué curso desean empezar para fomentar la autonomía.

- c) Materiales:
- Hoja
 - Plumones
 - Post it's
- d) Orientaciones didácticas: Para llevar a cabo esta estrategia, se debe brindar al niño una hoja con espacios vacíos definidos en orden, con un casillero al costado para poder poner check. Escribir en distintos post it's los nombres de los cursos o temas a practicar. De esta manera, el niño al recibir la hoja podrá poner el orden en el que desea realizar sus tareas, para que él se sienta participe de su propio aprendizaje. Conforme el niño va realizando las tareas podrá ir marcando un check en el cuadrado situado a en el lado derecho de la hoja, como se puede apreciar en la imagen N°5.
- e) Posibles usos: Esta recompensa puede ser planteada por los docentes o padres del niño. De igual manera, cuando el niño ya haya entendido y cumpla con la dinámica de la estrategia, se le pueden poner al final tres opciones de recompensa, para que él mismo de manera autónoma decida cuál de ellas tomar.

Imagen N°5: Horario de mis tareas para la casa



Fuente: elaboración propia

- f) Posibles usos: Las autoras también consideran que, si uno desea proponer una recompensa al final de las actividades, esta debe ir variando cada semana para mantener el interés del estudiante. En la hoja brindada al niño, en la parte inferior, se puede colocar en un recuadro o en una nube, la recompensa que podría recibir el niño. Asimismo, con el paso del tiempo se pueden poner posibles opciones de recompensas para que el mismo niño elija. Mendler (2003) propone que es fundamental asegurar que las metas que se le brindan a los niños deben ser acordes a sus habilidades, de tal manera que no se espere demasiado de ellos. Sugiere que las metas sean sencillas o pequeñas, de modo que el niño sienta la satisfacción personal de haberlas cumplido.

2.3.5 Estrategia “Mis cuadernos divertidos”

- a) Descripción: En esta estrategia, Tuckermann, Häussler & Lausmann (2012) proponen que se represente cada cuaderno del niño con un personaje/ una figura o un medio de transporte que le guste, de modo que los niños puedan encontrar un camino motivador para llegar a sus recursos educativos. Se trata de que los niños puedan encontrar, de manera más fácil, los cuadernos en los que tienen que trabajar, puesto que cada uno tendría una figura agradable para el niño.
- b) Función: Con esta estrategia se busca trabajar la dimensión visual, motivando a los niños a empoderarse más fácilmente del material educativo. Además, se logra estructurar de manera ordenada, los libros y/o cuadernos que usará, con dibujos cercanos a él. Las autoras explican que de esta forma los alumnos se encuentran más dispuestos para trabajar en sus libros o cuadernos, incluso sin que el contenido del cuaderno guarde relación con el dibujo de la portada.
- c) Materiales:
- a. Hojas
 - b. Plumones
 - c. Cuadernos
 - d. Gomas
- d) Orientaciones didácticas: Para realizar esta estrategia, se deben imprimir o dibujar personajes, medios de transportes u otra imagen según el gusto del

niño, considerando dos ejemplares. Así, se pega uno de estos dibujos en la portada del cuaderno y la misma imagen se pega en un papel y/o cartulina al costado en el orden deseado como apoyo visual, al igual que en la imagen N° 6. Este recurso permanecerá constantemente junto al niño durante la realización de las actividades escolares para que pueda visualizar el orden en el que debe trabajar con los libros y cuadernos.

- e) Posibles usos o sugerencias: Como se explicó en el marco teórico, Wing (2011) afirma que las preferencias más comunes de los niños con autismo son los trenes, aviones y el programa de “Thomas: el tren y sus amigos”.

Imagen N°6: Mis cuadernos divertidos



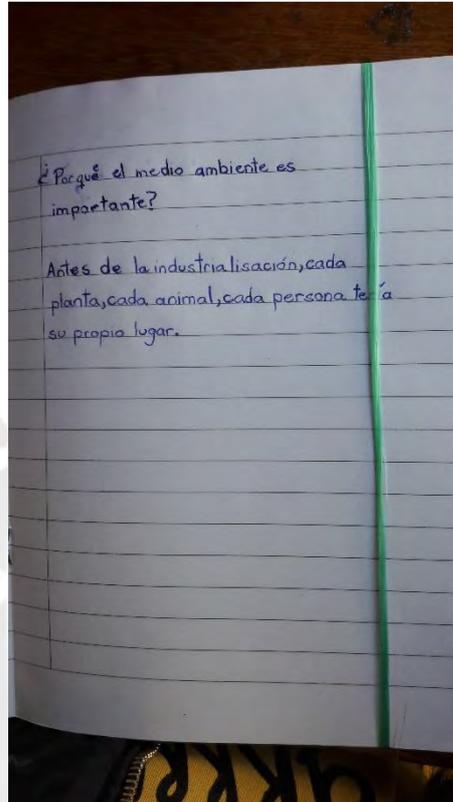
Fuente: elaboración propia

2.3.6 Estrategia “Margen al límite”

- a) Descripción: Esta estrategia consiste en mantener una línea en el margen del cuaderno. Se busca que los niños puedan continuar escribiendo de izquierda a derecha, pero al encontrarse con la línea, únicamente pueden terminar de escribir la palabra, pero al pasar la línea, no podrá escribir una nueva palabra, pues el cuaderno se encontrará como en la imagen. El propósito de esta estrategia es que los niños tengan un límite espacial y visual móvil.
- b) Función: Los mismos autores sugieren que, para responder a la necesidad de estructuración de la dimensión visual y espacial de los niños con autismo, esta estrategia es de mucha ayuda y se puede plantear de manera transversal, es

decir, en distintas asignaturas. Al N°7. Así se busca ayudar a los niños a mantener el orden en sus cuadernos y, a la vez, fomentar más su autonomía.

Imagen N°7: Margen al límite



Fuente: elaboración propia

- c) Materiales:
 - a. Cuaderno
 - b. Liga
- d) Orientaciones didácticas: Para esta estrategia, la profesora debe colocar una liga al margen del cuaderno. El niño escribe en su cuaderno de izquierda a derecha hasta donde está la liga, pasando la liga no podrá escribir una nueva palabra. Cuando sea necesario pasar la hoja, se saca la liga, se pasa la hoja y se vuelve a poner donde sea necesario. Un paso más complejo sería enseñarle a dividir la palabra poniendo un guión al final del renglón, para continuar escribiéndola debajo, lo cual requiere un reconocimiento de sílabas.
- e) Posibles usos o sugerencias: Las autoras recomiendan que se le recuerde constantemente al niño la función de la liga, para que de esta manera

disminuya su impulso interior de seguir escribiendo, y pueda estar atento a lo que está realizando.

2.3.7 Estrategia “Reportero de la semana”

- a) Descripción: El Catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona (1989) sostiene que, para trabajar la dimensión temporal de los niños con autismo, una estrategia válida para mantenerlo al tanto de lo que sucede en el aula a nivel social y académico es a través del reportero de la semana.
- b) Función: El objetivo de esta estrategia es orientar la dimensión temporal del niño, haciendo un recuento de lo que pasó durante la semana transcurrida, el cual podrá ser trabajado por él o por sus compañeros. Este relato implica aprendizajes a nivel social y académico.
- c) Materiales:
 - a. Estudiantes
 - b. Cuadernos
 - c. Lápices
 - d. Micrófono / escenografía
- d) Orientaciones didácticas: Esta estrategia se lleva a cabo entre todos los niños del salón. Un grupo de alumnos son los reporteros de una semana y deben anotar en un cuaderno todos los acontecimientos relevantes para su aprendizaje y crecimiento personal. De esta manera, al final de la semana, en una hora establecida, estos niños relatan a sus compañeros todo lo transcurrido. Los reporteros semanales pueden ir variando. Se coloca a manera de imagen referencial del formato que se podría entregar al reportero respectivo de la semana (Anexo 2)
- e) Posibles usos o sugerencias: Mendler (2003) sostiene que, la idea de insertar a un grupo de alumnos a tomar nota de lo sucedido en el aula, los ayuda a ser partícipes de cada acontecimiento. Por ello, esta estrategia es un avance para los niños con autismo, ya sea que escuchen lo que transcurrió para ponerse al día con una síntesis de lo trabajado; o que ellos mismos sean los reporteros, aumentando así sus habilidades sociales, dependiendo siempre del nivel de autismo que posean.

Imagen N°8: Formato reportero de la semana

El reportero de la semana

¡Felicidades! Has sido elegido como nuestro reportero de la semana. Aquí tienes un cuadro que te puede ayudar a recoger cada detalle de la semana. Recuerda estar atento a las siguientes preguntas:

¿Qué nuevo tema aprendimos? ¿Qué nuevos aprendizajes descubrimos?
¿Qué debemos recordar al final de la semana?



	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Matemáticas	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Inglés	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Comunicación	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Deporte/Música/ Arte	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Tutoría	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Otros	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----

Fuente: elaboración propia

2.3.8 Estrategia "El reloj de arena"

- Descripción: Esta estrategia sirve para potenciar las capacidades de los niños con autismo permitiéndoles asignar tiempos determinados a ciertas tareas apoyados por un material concreto y visual.
- Función: Según Tuckermann, Häussler & Lausmann (2012), es importante que los niños con autismo tengan un apoyo visual que les permita plasmar el transcurso del tiempo, interiorizando la abstracción del tiempo con material concreto que luego podrá ser disminuido conforme el niño madure y desarrolle la capacidad temporal de abstracción. Por ello, esta estrategia trabaja la dimensión visual y temporal de los niños con autismo.
- Materiales:
 - Estudiantes
 - Reloj de arena
- Orientaciones didácticas: Esta estrategia puede ser usada fácilmente en el aula, pues no demanda mucho espacio, ni mayores instrucciones. Debe ser explicada al niño con autismo con indicaciones claras, de tal manera que él sepa cuándo tiene que dar vuelta al reloj para que empiece a correr el tiempo y esté pendiente de cuánto le falta. De esta manera podrá desarrollar la noción temporal que necesitan.

- e) Posibles usos o sugerencias: Esta estrategia puede ser usada en cualquier curso y con cualquier profesor, pues no demanda muchos materiales ni mucho tiempo para realizarla. Se recomienda adquirir distintos relojes con diferentes medidas de tiempo ya determinadas, es decir, de cinco minutos, de tres, de uno, etc.

2.3.9 Estrategia “El reloj pintado”

- a) Descripción: Según Tuckermann, Häussler & Lausmann (2012), los niños con autismo no tienen la noción temporal muy desarrollada, por lo que no tienen muy interiorizada la duración de aproximadamente 5 minutos o una hora. Por ende, necesitan contar con un recordatorio visual que enseñe cómo va pasando el tiempo durante una actividad.
- b) Función: Esta estrategia busca trabajar con el niño la concientización de la duración de los minutos, por lo que permite que el alumno pueda mantener en visión constante el transcurso del tiempo, y cuántos minutos le quedan para realizar una actividad determinada. Se puede utilizar para estructurar el día del niño (teniendo en cuenta solamente las horas), o también para delimitar los tiempos de la hora pedagógica. En la imagen se muestra el transcurso de un curso, por lo que se trabaja en base a minutos.
- c) Materiales:
- a. Estudiantes
 - b. Reloj
 - c. Plumones
- d) Orientaciones didácticas: Para los autores de esta estrategia, la misma debe ser trabajada en clase con el niño, es decir, él mismo debe ser quien pinte en qué empleará los minutos de su /sus horas, para que sienta más personalizado y pueda respetar los horarios dichos. Según los autores, es importante estandarizar algunas actividades que se realizan cada hora, como rutina, para que el niño se sienta más a gusto con las actividades realizadas por el colegio.
- e) Posibles usos o sugerencias: Se puede también hacer uso de un temporizador visual, de esta manera el niño podrá controlar cuánto tiempo falta para terminar la actividad que estén realizando, y para pasar a la siguiente pintada en el reloj creado por él mismo.

Imagen N°10: Reloj pintado



Fuente: elaboración propia

2.3.10 Croquis del colegio

- a) Descripción: Para Mendler (2003), los niños con autismo se frustran totalmente al estar en un lugar desconocido, por lo que esta situación les puede causar estrés y ansiedad al desconocer un lugar. Por ello, esta estrategia permite contar con un mapa físico (no virtual) del lugar en el que más transcurre el niño en colegio para que pueda caminar confiado y sin nervios.
- b) Función: Se busca desarrollar la dimensión espacial principalmente para brindar mayor autoestima al niño y que pueda desarrollarse libremente en el colegio en el que estudia.
- c) Materiales:
 - a. Estudiantes
 - b. Cartulinas o papelógrafos.
 - c. Plumones

- d) Orientaciones didácticas: Esta estrategia debe ser desarrollada en un principio por la docente y debe ser guiada en todo momento para facilitar su ejecución. Se debe revisar con el niño la mayoría de los rincones del colegio y se le debe especificar la función de cada área del colegio. Asimismo, deben acordar puntos de seguridad a los que el niño pueda recurrir si es que tiene algún problema grave.
- e) Posibles usos o sugerencias: Esta estrategia también puede realizarse cuando el salón haga una excursión, o realice un paseo a algún lugar fuera del colegio o desconocido para el niño. Revisando con él previamente un croquis le permitirá disfrutar con mayor tranquilidad el día con sus compañeros.

2.4 Rol del docente frente al uso de las estrategias didácticas propuestas

Las estrategias desarrolladas en el apartado anterior favorecen el desenvolvimiento del niño en clase, y también estimulan su desarrollo y maduración personales. Cada niño es distinto al otro, por lo que Tuckermann, Häussler & Lausmann (2012) especifican que, dependiendo de sus necesidades y capacidades, cada uno puede requerir una estrategia en particular, o tal vez diversas variaciones de la misma. Asimismo, como asegura Gil (1997), cada una de estas estrategias influyen positivamente siempre con el acompañamiento de una buena actitud del profesor.

Rodríguez (1986) sostiene que uno de los factores que repercute en el desarrollo escolar de los niños, es la forma de ser tratados por sus respectivos docentes, ya que es en base a su juicio que los niños formarán su propio autoconcepto y autoestima. Dicho de otra forma, los niños pueden lograr desarrollar un autoconcepto positivo, al igual que una autoestima elevada con la correcta actitud docente y un trato agradable frente a sus necesidades.

Según Saura (citado por Gil, 1997), los profesores deben mantener ciertas actitudes y conductas que reflejen su interés y cariño por sus alumnos, entre las cuales se encuentra el conocer y aceptar a cada uno de ellos como un niño único e importante que merece paciencia, atención y respeto. Cabe mencionar que el mismo autor realza la importancia de elogiarle personalmente y frente a los demás niños, realzando sus actitudes positivas y sus logros.

El mismo autor brinda una lista de actitudes y conductas que los docentes deben realizar, como las que deben evitar. Él sugiere que los docentes valoren cada esfuerzo del alumno, demostrándole siempre confianza para que pueda tener satisfacción consigo mismo al lograr las metas establecidas, las cuales deben ser realistas y razonables. Para ello también recalca la importancia de una evaluación positiva y flexible, fomentando siempre la autoevaluación del niño, de modo que sea consciente de sus logros y avances.

No obstante, el autor señala que un aspecto a ser evitado por los docentes totalmente son las comparaciones innecesarias entre niños, o entre sus productos; por lo contrario, como se mencionó anteriormente, se debe realzar el esfuerzo de cada uno individualmente, aprovechando la oportunidad para sensibilizar en el aula respecto a las diferencias. Saura (1997) también menciona que los docentes no deben condenar a sus alumnos por el hecho de tener necesidades educativas diferentes, no deben subestimarlos suponiendo que no pueden progresar o aprender más, sino que deben conocer a cada uno de ellos, felicitarlos en sus aciertos y apoyarlos en sus desaciertos, para mostrarles empatía en vez de lástima.

Branden (1991) considera importante que los docentes conozcan a sus alumnos, pero también que los mismos niños tengan la autoconcepción y autoaceptación necesaria para tomar consciencia de su propio aprendizaje. Los niños con trastorno del espectro autista necesitan apoyo para poder desarrollar esta capacidad de autoevaluación, por ello el autor señalado sugiere algunas frases a trabajar con los niños, entre las cuales se encuentra: “Me gusto más/ menos cuando...”, “Una de las cosas que más me gusta de mí mismo es...”, “Comienzo a sentir...”, entre otras.

De esta manera se busca formar un ambiente de confianza que promueva el aprendizaje y participación de todos los niños. Para ello, Costa (citado por Orlich et al., 1995), sugiere que los docentes sean abiertos y comprensivos al preguntar en clase, de modo que los niños puedan atreverse a brindar sus opiniones sin cohibirse por temor a que su respuesta sea errónea. Esto se logra al pedir “una” respuesta, en vez de “la” respuesta, así los niños entienden que pueden dar múltiples respuestas y todas serán aceptadas, creando un clima favorable para la inclusión de todos. Este autor menciona que las respuestas brindadas deben ser resumidas en la pizarra o en algún lugar visible, para que los alumnos sientan que sus opiniones realmente tienen valor igual que las demás.

A lo largo de este capítulo hemos revisado la importancia de la estructuración de las dimensiones temporal, espacial y visual, al igual que también se hizo una revisión teórica respecto al concepto de estrategia didáctica y a los criterios que se deben tomar en cuenta para la selección de las mismas. Posteriormente se presentaron diez estrategias de estructuración, las cuales abarcan como mínimo una de las tres dimensiones trabajadas, en algunas se trabajan dos dimensiones en conjunto. Por último, se ha trabajado uno de los aspectos más importantes para la efectividad de las estrategias, el rol del docente en la aplicación de las mismas. De esta manera, hemos logrado definir la empatía, el respeto y la valoración del profesor hacia sus alumnos como actitudes constantes necesarias para lograr el desarrollo óptimo de las estrategias descritas y así favorecer el aprendizaje de los niños con autismo.

3. DISEÑO DEL PROYECTO

3.1 Título del proyecto

Aprendiendo y entendiendo la diversidad

3.2 Descripción del proyecto

El siguiente proyecto presenta una innovación didáctica, ya que esta, según Miralles, et al. (2012), implica la búsqueda de una transformación significativa con objetivos específicos que ayuden a mejorar la calidad de la enseñanza. Por ello, esta debe partir de las experiencias previas, logrando un equilibrio al “apoyarse a la vez en lo habitual y en lo nuevo”.

Asimismo, Pizzolito & Macchiarola (2015) aseguran que la innovación didáctica trata intencionalmente de cambiar las prácticas escolares ya existentes, para poder iniciar un nuevo proceso que mejore la calidad educativa. Este supone que los cambios deben estar articulados para no tener actividades mejoradas esporádicamente, sino que se puedan incorporar a la dinámica del centro según corresponda.

En este proyecto de innovación se busca realizar una innovación didáctica, pues busca generar cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes, a través del uso de estrategias didácticas orientadas a facilitar la estructuración de la dimensión temporal, espacial y visual en los niños con trastorno del espectro autista.

Esta innovación se realizará en el marco de las prácticas pre-profesionales en una institución educativa privada del distrito de Miraflores, teniendo como principales beneficiarios a los niños del tercer y cuarto grado de educación primaria.

El mencionado proyecto está centrado en el desarrollo de ocho sesiones de aprendizaje, a modo de taller, las cuales comprenden un bagaje de estrategias didácticas, que buscan proporcionar herramientas pedagógicas a los docentes para trabajar con niños con trastorno del espectro autista. Esta innovación es de carácter teórico práctico, ya que presenta una parte conceptual en la cual se transmiten conocimientos respecto al autismo, pero, como menciona Duque (2001), si bien la teoría es necesaria, no es suficiente. El autor menciona que se debe priorizar un clima seguro, libre y cálido, en el cual se pueda aprender a través de emociones, favoreciendo la clarificación de las estrategias enseñadas.

Cada sesión de aprendizaje tiene una duración de dos horas cronológicas y está compuesta de los siguientes elementos:

- a) Título motivador: presenta el contenido central que se trabajará en la sesión
- b) Objetivo: expresa las metas concretas de cada sesión para lograr el objetivo general al culminar con la capacitación.
- c) Acciones didácticas: como menciona Pino (2012), están contextualizadas, tienen una secuencia, orientada a un mismo objetivo y buscan ser útiles para lograr las capacidades propuestas.
- d) Recursos: son medios que ayudan aprovechar el desarrollo de las sesiones, por lo que según el Colectivo Educación Infantil y Tic (2014), deben ser usados oportunamente.
- e) Tiempo: el tiempo debe ser previsto y debe ser regulado y a la vez flexible.

3.3 Objetivos del proyecto

El proyecto tiene como objetivo general: Proponer un programa de capacitación docente para el uso de estrategias didácticas que faciliten la estructuración de la dimensión temporal, espacial y visual en los niños con trastorno del espectro autista, en

el tercer y cuarto grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores. Y como objetivos específicos, los siguientes:

- 1) Proponer conceptos claves en torno a la estructuración de la dimensión temporal, espacial y visual en los niños con trastorno del espectro autista.
- 2) Proponer estrategias didácticas para la estructuración de las dimensiones temporal, espacial y visual en los niños con trastorno del espectro autista, del tercer y cuarto grado de una institución educativa privada de Miraflores.

3.4 Estrategias y actividades a realizar

Este proyecto de innovación busca mejorar la práctica docente ofreciendo distintas estrategias didácticas a los profesores, para poder ser aplicadas en las sesiones de clase, asegurando la atención de las necesidades de todos los niños en las aulas, en particular de los niños con trastorno del espectro autista.

El proyecto busca integrar la teoría con la práctica, a través de distintas dinámicas grupales. Los primeros cinco minutos de cada sesión están destinados a la presentación del objetivo, seguidamente se brinda un momento para comentar lo experimentado al aplicar en el aula la estrategia enseñada en la clase previa. En tal sentido, los docentes podrán sugerir adaptaciones en el uso didáctico de las estrategias o podrán expresar nuevas propuestas para trabajar las dimensiones presentadas.

En el cuadro siguiente se puede apreciar que el proyecto de innovación está compuesto de ocho sesiones de trabajo con los docentes, cada una propone el desarrollo de ciertas capacidades y acciones didácticas en torno a la estructuración de las dimensiones temporal, espacial y visual en los niños con trastorno del espectro autista.

Sesiones de aprendizaje

Sesión N° 1: “Una nueva dimensión”		
Objetivos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Definir los conceptos básicos sobre autismo y sus características. 2) Comprender las tres dimensiones: visual, temporal y espacial. 3) Entender las actitudes necesarias para la inmersión en las estrategias y dinámicas propuestas en el taller. 		
Tiempo en minutos	Acciones educativas	Recursos
5 min.	Inicio: <ul style="list-style-type: none"> • La expositora se presenta y expone la naturaleza del taller, su motivación personal por el tema y sus propósitos individuales. A continuación, expone los temas a trabajar durante las ocho sesiones y las actitudes y compromisos que son necesarios asumir para el desarrollo del taller. • Se explica que, si el participante así lo desea, la capacitadora puede ir a observar una de sus sesiones de clase a la hora de preferencia, para luego poder brindar un feedback constructivo. Esta opción es voluntaria, por lo que se entregará una hoja al participante más cercano, quien luego le pasará al siguiente, y así sucesivamente, de tal forma que los interesados puedan llenar sus datos. Luego, la expositora se pondrá en contacto de manera interna con ellos para coordinar las visitas. 	
10min.	Desarrollo: <i>Dinámica “El gesto de mi nombre”</i> <ul style="list-style-type: none"> • Los integrantes del taller participan en la dinámica “El gesto de mi nombre” para presentarse mutuamente. Cada uno debe intentar dar a conocer su nombre a través de gestos, puede ser imitando a personas 	

<p>30 min.</p>	<p>conocidas con su nombre o partiendo palabras sin poder hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El que adivina el nombre del participante anterior, es el siguiente en actuar para dar a conocer su nombre. <p><i>Dinámica “La rueda”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de esta dinámica, los participantes podrán expresar y compartir sus saberes previos en cuanto al autismo. • Consiste en formar dos ruedas contrapuestas, una interna y otra externa, quedando las personas de la rueda interna, frente a los participantes de la rueda externa. Cada pareja formada comparte libremente por qué están en el taller y sus experiencias en relación al autismo, en torno a las siguientes preguntas anotadas en la pizarra como guía: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué te motivó para venir a este taller? ✓ ¿Qué sabes del autismo? ¿Qué es? ✓ ¿Quiénes tienen este espectro? ✓ ¿Conoces a personas con autismo? ✓ ¿Tienes alumnos con este diagnóstico en tu salón? ✓ ¿Cómo crees que se comportan los niños con autismo? • Para ello, contarán con tres minutos, luego de ello sonará un silbido, ante el cual deberán rotar a la derecha primero los del círculo interno, y en el siguiente silbido, los del círculo externo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Tizas - Silbato
<p>15 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente, los participantes regresan a sus asientos, y realizan un mapa mental en base a lo conversado previamente, compartiendo los datos y percepciones encontrados, con ayuda de la expositora. 	

<p>30 min.</p>	<p>Ella encierra como título en la pizarra “Lo que creemos del autismo”, y escribe la información recogida de los participantes a través de las preguntas: ¿Qué sabes del autismo? ¿qué escuchaste del tema? ¿cómo son las personas con autismo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguidamente, se presenta la parte teórica de la clase, para la cual, cada participante recibe un fólder, con una copia de las diapositivas de la presentación de Power Point a usar por la expositora, y hojas rayadas para anotar los conceptos aprendidos (Anexo 3). • Con ayuda de una presentación en Power Point, se trabajan los conceptos claves del trastorno del espectro autista, empezando por la definición y características de las personas con autismo. Asimismo, se resalta el hecho de que cada uno es distinto, si bien hay similitud en los comportamientos de estas personas, cada una de ellas es única. • Después de ello, se presenta como problemática la necesidad de estructuración de las dimensiones espacial, temporal y visual de los niños con autismo en las clases de colegios regulares. La expositora presenta la información teórica sobre estas dimensiones nuevamente con la ayuda de la presentación. • Se dialoga en torno a las dudas o preguntas de los participantes. • Junto al mapa mental “Lo que creemos del autismo”, se realiza un mapa conceptual al lado derecho de la pizarra con el título “Autismo al descubierto”. A manera grupal, se recoge la información aprendida en palabras claves, bajo los subtítulos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definición ✓ Características 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de Power Point - Fólder manila - Impresiones de la presentación en Power Point - Hojas rayadas
----------------	---	--

10 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensión temporal ✓ Dimensión espacial ✓ Dimensión visual 	
15 min.	<p>Cierre:</p> <p><i>Dinámica “Antes pensaba, ahora pienso”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A manera de metacognición, se ejecuta la dinámica “antes pensaba, ahora pienso”. Para ello, se presenta una cartulina en frente del salón, dividida en dos partes de manera vertical. • El lado izquierdo tiene como título “antes pensaba”, en este espacio los participantes podrán colocar en post it’s, una pequeña frase de lo que conocían del autismo. • El lado derecho tiene como título “ahora pienso”, en este recuadro los participantes podrán colocar qué piensan y sienten en ese momento, después de conocer cómo es el autismo. Se sugiere que en los post it’s también comenten qué fue lo que más les impactó, o sorprendió en base a sus conocimientos previos. • Se comparten las apreciaciones de los participantes leyendo los post it’s. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulina con división vertical en la mitad - Post it’s - Lapiceros
5 min.		

Sesión N° 2: “Conocemos nuestro equipo”

Objetivos:

- 1) Reconocer estrategias ligadas a la dimensión temporal.
- 2) Reconocer diferentes situaciones comunes en el aula y desarrollar propuestas.

Tiempo en minutos	Acciones educativas	Recursos
5 min.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los participantes recuerdan lo realizado en la sesión anterior, elaborando una síntesis verbal a partir de las preguntas: ¿Qué fue lo que más te sorprendió sobre el autismo respecto a tus conocimientos previos? ¿Cómo es un niño con autismo? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué recuerdas de la dimensión temporal en los niños con autismo? 	
10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Seguidamente, la expositora narra una anécdota vivida en su aula de clases de segundo grado, enfatizando la reacción de su alumno ante situaciones de un tiempo delimitado. <p><i>Ejemplo de anécdota:</i></p> <p>Hace dos años, enseñaba a un salón de segundo grado, eran 21 niños, dentro de ellos estaba “Pepito”, un niño con autismo. Un día en la hora de matemática les pedí hacer la página 43 del libro de actividades. Él, un poco fastidiado, la hizo, al terminar le pedí que empezara con la página número 44, puesto que, inexperta, pensé que era mejor darle las actividades por partes para que no sintiera que era mucho trabajo. Él había pensado que en clase debían hacer únicamente las 43, por lo que, frustrado, comenzó a gritar diciendo que no le iba a alcanzar el tiempo, pues quería empezar a hacer la</p>	

5 min.

tarea para no llevar trabajo a la casa. Por ello, empezó a llorar y a tirar los libros de debajo de su carpeta al piso, me costó convencerlo para que empiece a hacer la página del libro, Sin embargo, empezó a trabajar y sonó el timbre, pues se había acabado la hora de clases. Pepito nuevamente empezó a llorar y a jalarse los pómulos hacia abajo por la frustración que sentía, ya que el tiempo había acabado y no había logrado terminar con todo lo que él quería hacer.

- A continuación, la expositora presenta lo que se trabajará en la sesión: reconocer distintas situaciones en el aula relacionadas a la dimensión temporal dialogando sobre la importancia del tiempo en nuestras vidas, y de la concepción del tiempo en los niños con autismo para posteriormente aprender 3 estrategias para trabajar la estructuración de dicha dimensión.
- Seguidamente, se esquematiza la agenda que se seguirá en el transcurso de la sesión en un cuadro de doble entrada dibujado en la pizarra con el título “Plan del día”.

Plan del día	
1	Anécdota personal
2	Estrategia 1: Reportero de la semana
3	Estrategia 2: Reloj de arena
4	Actividad: Mi opinión importa

- Antes de empezar con las actividades de la sesión, se pide autorización a los participantes para tomarles foto mientras realizan las actividades, para poder proyectarlas posteriormente únicamente durante el proyecto de capacitación.

- Pizarra
- Tizas

- Cámara fotográfica

<p>10 min.</p>	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luego de haber presentado el plan del día, se presenta un Power Point con la teoría de la dimensión temporal (Anexo 4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Power Point 																																																						
<p>10min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se invita a los participantes a realizar la primera estrategia “Reloj de arena”. Para ello, cada uno de los participantes recibe un reloj de arena de un minuto. • Se realizan las siguientes preguntas: ¿Para qué podría servir un reloj de arena en la vida diaria? ¿Para qué puede servirnos un reloj de arena en la enseñanza? 	<ul style="list-style-type: none"> - Relojes de arena (dependiendo de la cantidad de participantes) 																																																						
<p>10 min.</p>	<p><i>Actividad “Matemática en el tiempo”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Después, juegan con el reloj de arena, cada participante recibe una hoja de cálculos mentales. A la voz del docente, voltea su reloj de arena y trata de resolver la mayor cantidad de operaciones posibles. <div data-bbox="443 1169 651 1290" data-label="Section-Header"> <h3>Fidget Spinner</h3> </div> <div data-bbox="778 1155 932 1366" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="443 1294 778 1361" data-label="Text"> <p>Lege den Fidget Spinner auf das Bild. Wie viele richtige Rechnungen schafftst du, während sich der Fidget Spinner dreht?</p> </div> <div data-bbox="475 1397 922 1899" data-label="List-Group"> <table border="0"> <tr> <td>1 · 3 = ___</td> <td>1 · 12 = ___</td> <td>45 : 5 = ___</td> </tr> <tr> <td>77 : 11 = ___</td> <td>90 : 10 = ___</td> <td>9 · 2 = ___</td> </tr> <tr> <td>10 · 8 = ___</td> <td>3 · 8 = ___</td> <td>8 · 9 = ___</td> </tr> <tr> <td>30 : 10 = ___</td> <td>40 : 5 = ___</td> <td>70 : 7 = ___</td> </tr> <tr> <td>4 : 4 = ___</td> <td>20 : 4 = ___</td> <td>1 · 4 = ___</td> </tr> <tr> <td>3 · 12 = ___</td> <td>4 · 4 = ___</td> <td>9 : 9 = ___</td> </tr> <tr> <td>20 : 2 = ___</td> <td>6 : 2 = ___</td> <td>3 · 7 = ___</td> </tr> <tr> <td>10 · 6 = ___</td> <td>4 · 5 = ___</td> <td>8 : 2 = ___</td> </tr> <tr> <td>4 · 11 = ___</td> <td>16 : 4 = ___</td> <td>10 · 10 = ___</td> </tr> <tr> <td>12 : 3 = ___</td> <td>10 · 5 = ___</td> <td>48 : 12 = ___</td> </tr> <tr> <td>6 · 6 = ___</td> <td>8 · 6 = ___</td> <td>8 · 2 = ___</td> </tr> <tr> <td>30 : 6 = ___</td> <td>10 : 2 = ___</td> <td>72 : 12 = ___</td> </tr> <tr> <td>2 · 3 = ___</td> <td>6 · 5 = ___</td> <td>90 : 9 = ___</td> </tr> <tr> <td>15 : 5 = ___</td> <td>40 : 10 = ___</td> <td>9 · 7 = ___</td> </tr> <tr> <td>4 : 2 = ___</td> <td>2 · 6 = ___</td> <td>4 · 3 = ___</td> </tr> <tr> <td>9 · 10 = ___</td> <td>36 : 4 = ___</td> <td>99 : 11 = ___</td> </tr> <tr> <td>7 · 9 = ___</td> <td>7 · 3 = ___</td> <td>72 : 8 = ___</td> </tr> <tr> <td>60 : 12 = ___</td> <td>30 : 5 = ___</td> <td>5 · 5 = ___</td> </tr> </table> </div>	1 · 3 = ___	1 · 12 = ___	45 : 5 = ___	77 : 11 = ___	90 : 10 = ___	9 · 2 = ___	10 · 8 = ___	3 · 8 = ___	8 · 9 = ___	30 : 10 = ___	40 : 5 = ___	70 : 7 = ___	4 : 4 = ___	20 : 4 = ___	1 · 4 = ___	3 · 12 = ___	4 · 4 = ___	9 : 9 = ___	20 : 2 = ___	6 : 2 = ___	3 · 7 = ___	10 · 6 = ___	4 · 5 = ___	8 : 2 = ___	4 · 11 = ___	16 : 4 = ___	10 · 10 = ___	12 : 3 = ___	10 · 5 = ___	48 : 12 = ___	6 · 6 = ___	8 · 6 = ___	8 · 2 = ___	30 : 6 = ___	10 : 2 = ___	72 : 12 = ___	2 · 3 = ___	6 · 5 = ___	90 : 9 = ___	15 : 5 = ___	40 : 10 = ___	9 · 7 = ___	4 : 2 = ___	2 · 6 = ___	4 · 3 = ___	9 · 10 = ___	36 : 4 = ___	99 : 11 = ___	7 · 9 = ___	7 · 3 = ___	72 : 8 = ___	60 : 12 = ___	30 : 5 = ___	5 · 5 = ___	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja de cálculos mentales - Lapiceros
1 · 3 = ___	1 · 12 = ___	45 : 5 = ___																																																						
77 : 11 = ___	90 : 10 = ___	9 · 2 = ___																																																						
10 · 8 = ___	3 · 8 = ___	8 · 9 = ___																																																						
30 : 10 = ___	40 : 5 = ___	70 : 7 = ___																																																						
4 : 4 = ___	20 : 4 = ___	1 · 4 = ___																																																						
3 · 12 = ___	4 · 4 = ___	9 : 9 = ___																																																						
20 : 2 = ___	6 : 2 = ___	3 · 7 = ___																																																						
10 · 6 = ___	4 · 5 = ___	8 : 2 = ___																																																						
4 · 11 = ___	16 : 4 = ___	10 · 10 = ___																																																						
12 : 3 = ___	10 · 5 = ___	48 : 12 = ___																																																						
6 · 6 = ___	8 · 6 = ___	8 · 2 = ___																																																						
30 : 6 = ___	10 : 2 = ___	72 : 12 = ___																																																						
2 · 3 = ___	6 · 5 = ___	90 : 9 = ___																																																						
15 : 5 = ___	40 : 10 = ___	9 · 7 = ___																																																						
4 : 2 = ___	2 · 6 = ___	4 · 3 = ___																																																						
9 · 10 = ___	36 : 4 = ___	99 : 11 = ___																																																						
7 · 9 = ___	7 · 3 = ___	72 : 8 = ___																																																						
60 : 12 = ___	30 : 5 = ___	5 · 5 = ___																																																						

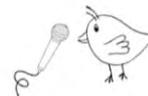
<p>15 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se recogen las apreciaciones del uso de esta estrategia. En parejas crean distintas actividades en las cuales podrían aplicar esta estrategia en el aula. Los grupos sistematizan sus ideas en un esquema con los criterios: título, función, materiales y uso La facilitadora complementa datos clave en su uso con los niños con TEA. • Posteriormente, de manera grupal, comparten sus creaciones ante todo el grupo. La expositora sistematiza la información recogida a través de un cuadro de doble entrada, recogiendo las distintas actividades creadas. 	
<p>20 min.</p>	<p><i>Dinámica “Como niños”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Luego de esta actividad, se presenta la estrategia “Reportero de la semana”. En esta dinámica, los participantes actuarán como niños integrantes de un mismo salón, en el cual la expositora representará a la docente. • Es necesario recalcar antes de empezar la dinámica, que hay ciertos puntos a tener en cuenta al momento de realizar esta estrategia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Debe ser presentada como rutina, para que los niños con autismo se sientan seguros y cómodos al saber qué sucederá cada vez que se realiza esta estrategia. Ello implica que se realice en un día de la semana determinado, a una hora fija. ✓ La docente debe modelar la estrategia la primera vez que se enseña. Se sugiere también presentar la estrategia como parte de un programa televisivo, llegar a un acuerdo con los alumnos y ponerle un nombre al “programa”. 	

- ✓ Las siguientes veces, la docente debe asegurarse de que los reporteros de la semana sean chicos sin diagnóstico de TEA, para que ellos puedan tener un ejemplo fijo de cómo realizar la función.
 - ✓ De ser posible, dejarle elegir la fecha de su participación como reportero de la semana al niño con TEA.
- Para comenzar la dinámica, la expositora pregunta a las participantes del colegio cómo le gustaría que se llame el “programa”. Asimismo, se pide un voluntario para ser el reportero de la semana como si fuera un niño del salón. Se le entregará una hoja con un cuadro de doble entrada, que ayuda a los niños, al aplicar la estrategia en el salón, a poder sintetizar de manera ordenada lo ocurrido en la semana (Anexo 2). Mientras que, en aplicación real de la estrategia en los colegios respectivos, el niño tiene toda la semana para completar esta ficha según van sucediendo los acontecimientos a lo largo de la semana, el/ la voluntario/a deberá hacerlo rápidamente en la sesión de capacitación para poder modelar la estrategia.

El reportero de la semana

¡Hola! Has sido elegido como nuestro reportero de la semana. Aquí tienes un cuadro que te puede ayudar a recoger cada detalle de la semana. Recuerda estar atento a las siguientes preguntas:

¿Qué nuevo tema aprendimos? ¿Qué nuevos aprendizajes descubrimos?
¿Qué debemos recordar al final de la semana?



	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Matemáticas	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Inglés	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Comunicación	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Deporte/Música/ Arte	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Tutoría	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Otros	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----

Ficha de recopilación para el reportero de la semana

<p>20 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al tener un nombre y voluntario seleccionados, dramatiza con un micrófono (puede ser hecho de materiales reciclados) la bienvenida al programa televisivo “[Nombre que hayan elegido]”. Continuando con la dramatización, la presentadora agradece a los espectadores y a la audiencia por estar otro día nuevamente con los chicos del colegio X, menciona que dará el paso al reportero de la semana. • A continuación, uno de los participantes asume el rol de reportero voluntariamente, actuando como si fuera alumno, por lo que deberá contar lo asuntos importantes que acontecieron a lo largo de la semana en el salón, en el ámbito académico e integral con ayuda de sus apuntes. • Al final el reportero de la semana, puede dejar unos minutos de “tribuna libre”, para que los niños (actuados por los participantes) que deseen presentar un chiste, una canción, o una adivinanza, únicamente para amenizar la síntesis y recuento semanal. 	<p>- Micrófono de materiales reciclados</p>
<p>15 min.</p>	<p>Cierre: <i>Actividad “Sintetizando el trabajo”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente divide la pizarra en tres áreas, cada una de ellas con una afirmación: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Esto rescato de hoy: ✓ Se podría haber realizado mejor: ✓ La siguiente clase me gustaría aprender: • Los participantes tienen 3 minutos para escribir sus respuestas, de preferencia en la mayor cantidad de áreas. Posteriormente, leen las respuestas a manera grupal, para que todos puedan enriquecerse mutuamente. 	

- Se resalta a los docentes participantes que pueden utilizar estas estrategias en sus clases, para compartir sus experiencias al respecto. Para ello pueden utilizar el siguiente formato (Anexo 5):

Nombre de la estrategia:	
Día de aplicación:	
Curso de aplicación:	
Objetivo pedagógico para usar la estrategia:	
Reacción del niño:	
Apreciación del uso de la estrategia:	
Posibles usos o sugerencias:	

- Se pide que por favor la próxima clase, cada participante traiga una regla

- Formato de aplicación de estrategia

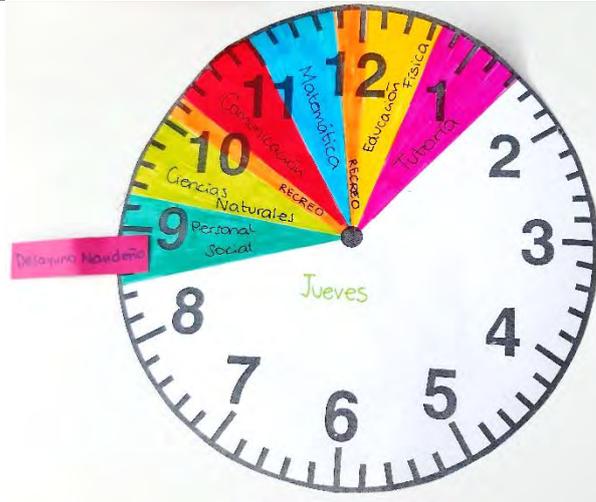
Sesión N° 3: “El tiempo vuela”

Objetivos:

- 1) Reconocer estrategias ligadas a la dimensión temporal – visual.
- 2) Comprender de la necesidad de una serie de actividades organizadas para el desarrollo de una estrategia.

Tiempo en minutos	Acciones educativas	Recursos
15 min.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta un pequeño corto con las fotos de los participantes, tomadas en la clase pasada (se presentarán fotos únicamente de las personas que sí autorizan que se les fotografíe). • Se dialoga en torno a las siguientes preguntas innovadoras: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Tuvieron la oportunidad de aplicar lo que aprendimos? • ¿Cómo resultó? ¿Qué resultados obtuvieron? 	<ul style="list-style-type: none"> - Corto con fotos - Computadora - Proyector
15min.	<p>Desarrollo:</p> <p><i>Dinámica “Mi salón apurado”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proyecta el siguiente video: “Cómo percibe el mundo una persona con autismo” https://www.youtube.com/watch?v=Nskmiv_MNHI • La capacitadora guía la reflexión acerca del video con las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Se imaginan sentirse así todo el día escolar, en su propia aula? ✓ ¿Cómo se sentirían si cada situación que sucede a su alrededor, es así de abrumadora; si cada hora pedagógica fuera así? ✓ ¿Cómo se siente el niño? ✓ ¿Qué circunstancias en el aula causan este comportamiento? 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Proyector - Parlantes

10 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo podríamos prevenir estas situaciones en la clase? <ul style="list-style-type: none"> • En base a este video y a la información intercambiada, deben compartir durante un minuto con la persona del costado su opinión en base a tres interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo se organizan los días en mi salón? ✓ ¿Cómo distribuyo el tiempo en las actividades que realizo en clase? 	
15 min.	<p><i>Dinámica “Reloj pintado”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Después, los participantes ponen en práctica la estrategia del “Reloj pintado”. Esta consiste en pintar la plantilla del reloj (Anexo 6) según las actividades que el niño realizará en el día, teniendo en cuenta las horas que implica cada una. De esta manera al visualizar la hora en el reloj analógico, podrán ver según la manecilla pequeña cuánto tiempo les queda para dicha actividad, y qué toca luego. • Para lograr comprender e implementar la estrategia, las docentes realizan una lista de actividades que sus niños respectivos deben completar en el día escolar, para luego organizar los horarios en los cuales se realiza cada una de ellas. Se les presenta los siguientes ejemplos. En la primera imagen, se ha abarcado toda la jornada pedagógica por lo que las divisiones se realizan en cuanto a horas. En la segunda, la estrategia está enfocada a una hora en particular, por lo que las divisiones están hechas según los minutos definidos para distintas actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantilla de reloj - Colores - Regla
35 min.		



15 min.

- Al tener las horas definidas, se puede comenzar a elaborar el gráfico, se les reparte una plantilla de reloj (que deberá ser adaptada según los relojes de los salones propios) y empiezan a delimitar las áreas según la duración de las actividades. Luego cada parte o sección creada debe tener su propio color, teniendo en cuenta de preferencia únicamente las horas enteras. Seguidamente, cada uno de ellos podrá elaborar la propia plantilla de su reloj personalizado para utilizar con su salón.
- La capacitadora escribe en la pizarra: “Mantener una rutina establecida en el salón ayuda a que los niños con

- Pizarra
- Tizas

este espectro se sientan más seguros y confiados para lograr la armonía personal.”

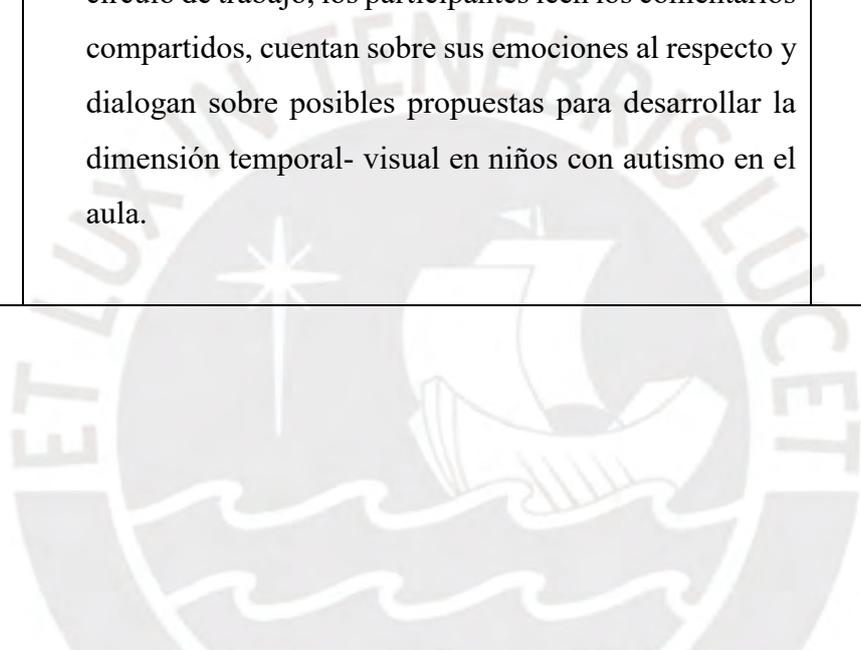
- Por ende, se enfatiza la importancia de anticipar los cambios espontáneos o inesperados, dando como solución y complemento a la estrategia, el hecho de pegar un post it pequeño en la hora que se llevará a cabo la nueva actividad, para que los niños tengan una ayuda visual que les recuerde los cambios en el día.
- Como variación de la estrategia para manejar los tiempos para las actividades en distintas clases, se presenta un temporizador y un reloj de arena.



- Temporizador
- Reloj de arena

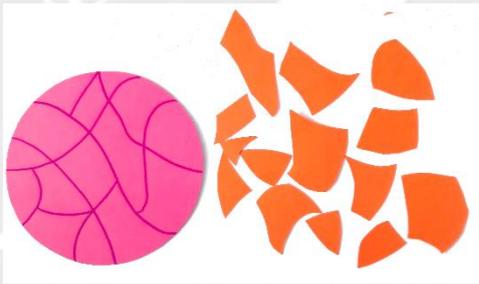
- Se explica que, con ellos, en clase se puede mencionar un tiempo determinado para cierta actividad. De esta manera, se gira el temporizador para marcar los minutos determinados logrando que el niño pueda tener mayor noción temporal, con ayuda de un apoyo visual. Asimismo, se puede realizar de la misma forma con los relojes de arena, eligiendo el adecuado según el tiempo destinado para la actividad, dándoles vuelta para que comience a pasar la arena. Se realiza un ejemplo de cómo usar ambos materiales.
- Ambos elementos ayudan a los niños a visualizar el tiempo que tienen para realizar la actividad, y también el tiempo que les queda para llevarla a cabo. Así, con este apoyo visual, se puede trabajar la dimensión temporal y se pueden prevenir las frustraciones y conductas disruptivas.

15 min.	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para culminar la sesión, cada docente recibe un pequeño papelito, en el cual escriben sus sentimientos, según las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Ha cambiado tu opinión acerca de cómo los niños con autismo perciben el tiempo? ✓ ¿Cómo te sientes ahora al respecto? • Sin necesidad de escribir sus nombres, doblan el papelito y lo colocan en un cofre del tesoro. En un círculo de trabajo, los participantes leen los comentarios compartidos, cuentan sobre sus emociones al respecto y dialogan sobre posibles propuestas para desarrollar la dimensión temporal- visual en niños con autismo en el aula. 	- Papelitos en formato A5
---------	---	---------------------------



Sesión N° 4: “Estructurando el campo espacial”		
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Reconocer estrategias ligadas a la dimensión espacial 2) Entender de la diferenciación de espacios de trabajo y de realización de tareas para los niños con autismo 		
Tiempo en minutos	Acciones educativas	Recursos
15 min.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacitadora sitúa una mesa en el centro del salón, para que alrededor se puedan sentarse todas formando un círculo. En esta mesa se deja una lata decorada con 	<ul style="list-style-type: none"> - Lata decorada - Palitos baja lengua con

	<p>palitos baja lengua. Cada uno de ellos tiene un papelito pegado con una frase motivadora, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Dime y lo olvido, enséname y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” – Benjamin Franklin ✓ “Enseñar a los niños a contar es bueno, pero enseñarles lo que realmente cuenta es mejor” – Bob Talbert <ul style="list-style-type: none"> • Cada participante toma un palito con una frase al azar. Cuando ya estén todos, podrán compartir sus sentimientos respecto a la frase que les tocó, respondiendo también a la pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo creen que pueden hacer más felices a los niños con autismo para que trabajen en un ambiente armonioso? • Luego deben juntarse en parejas con una condición: debe ser con alguien con quien no hayan tenido oportunidad de conversar mucho anteriormente, o que no conozcan. Al estar en dúos podrán dialogar en torno a las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué han hecho en sus últimas sesiones académicas que favorece al ambiente armonioso de trabajo descrito? ✓ ¿Han usado algunas estrategias revisadas en el curso? <p>Para ello pueden utilizar el formato de recopilación de experiencias entregado en la primera sesión.</p> • Después de comentar en parejas sobre sus propias experiencias, la capacitadora explica el objetivo de esa sesión: comprender cómo perciben los niños con autismo en el ámbito visual, y aprender dos estrategias para prevenir conductas disruptivas. En base a ello, en un papelógrafo colgado en la pizarra, se realiza una agenda del día. 	<p>frases motivadoras</p>
--	--	---------------------------

10 min.	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta un ppt con la información teórica de la dimensión espacial 	
15min.	<p><i>Dinámica “Rompecabezas loco”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se forman 4 grupos equitativos, la expositora reparte a cada uno, una bolsa con piezas de rompecabezas. Cada una de estas es de forma irregular, es decir, no presenta los bordes convencionales de rompecabezas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de Power Point
	<ul style="list-style-type: none"> • Durante los cinco minutos, los integrantes de cada equipo tratan de armar el rompecabezas de piezas irregulares formando un círculo, sin una imagen referencial de cómo posicionar las piezas para lograr la circunferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rompecabezas (4), con sus respectivas piezas repartidas en 4 bolsitas
		
20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Se orienta la reflexión de los participantes, con las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo se sienten? ¿Cómo se sienten respecto al espacio? ✓ ¿Qué sensación les causa el no saber el lugar exacto de cada pieza? ✓ ¿Cuál sería su reacción luego de permanecer durante treinta minutos con la misma sensación? ▪ Se brinda a cada equipo el círculo con las líneas referenciales del contorno de las piezas. La expositora enfatiza cómo los niños con autismo sienten también esta frustración al no encontrar sus materiales escolares por no tener un orden delimitado para cada uno de sus 	

útiles. Para orientar la reflexión, la facilitadora realiza las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué diferencia hay entre tener un apoyo visual, y no tenerlo?
- ✓ ¿Cómo se sintieron antes y después de recibir la guía o plantilla?
- ✓ ¿Se imaginan cómo sería sentirse tan desorientados con respecto a un salón de clases?

Presentación “Power Point”

- Se les explica a los participantes la **estrategia “Delimitando mi espacio”**. Para ello se muestran dos imágenes de casos reales a través de una presentación en Power Point. Se explica cómo realizar esto en el salón y en qué ha favorecido en niños con este diagnóstico según la experiencia de la capacitadora.

- Presentación de Power Point

10 min.



<p>20 min.</p>	<p><i>Dinámica “Líneas y medidas”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada participante recibe una hoja de forma vertical, con dos puntos de referencia. Asimismo, recibirán una pequeña cartulina blanca. Para esta actividad, se les dará cinco minutos en los cuales deben trazar un segmento entre ambos puntos. Seguidamente, tapanán esta línea con ayuda de la cartulina blanca, e intentarán dibujar un segmento de la misma medida que el primero, pero sin verlo. Después de dibujar esta línea, deberán tapanla nuevamente con la cartulina para poder dibujar otra del mismo tamaño debajo. • Después de los cinco minutos, se les orienta a la reflexión a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo creen que se sentiría un niño con autismo, al tener que realizar la misma actividad? ✓ Los niños con autismo viven una situación muy similar al escribir en su cuaderno todos los días, ya que, al escribir, no tienen en cuenta el margen que tienen las hojas, para no seguir escribiendo. Por ello intentan terminar de escribir la oración en todo el renglón, aunque no quede más espacio, lo cual es frustrante para ellos. ✓ ¿Cómo podría ser más fácil delimitar el tamaño de los segmentos dibujados? ¿Cómo se podría delimitar el margen en los cuadernos de los chicos con autismo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja con dos puntos de referencia - Cartulinas pequeñas
<p>20 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta la estrategia “Margen al límite”. Para ello la facilitadora lleva un cuaderno y una liga, realizando un ejemplo con una de las participantes. Enseña a poner la liga en la parte derecha del margen del cuaderno y se explica que, para comenzar con la estrategia con los niños con este diagnóstico, el primer 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Ligas

Sesión N° 5: “Moviéndome por el espacio”

Objetivos:

- 1) Reconocer estrategias ligadas a la dimensión espacial.
- 2) Entender de la necesidad de una perspectiva diferente de los espacios del aula y colegio, para los niños con autismo.

Tiempo en minutos	Acciones educativas	Recursos
15 min.	<p>Inicio: <i>Dinámica “Meta cumplida”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada docente se acerca al círculo de trabajo con su post it de la clase pasada en la mano y recuerdan durante dos minutos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo les ha ido en el colegio en la última semana? ✓ ¿Lograron cumplir la meta trazada para trabajar la dimensión visual? • Seguidamente, se expresa el objetivo de la clase, entender la importancia de la dimensión espacial en los niños con autismo, aprendiendo una estrategia para favorecer a esta dimensión <p><i>Dinámica “¿A dónde voy?”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le reparte a cada participante un papelito con el nombre de un animal. El mismo animal se repite cuatro veces. • Cada persona deberá actuar como su animal sin hablar, y buscar a sus compañeros con el mismo animal, formando equipos de cuatro personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papelitos con nombres de animales - Computadora - Parlantes - Internet

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo se sentiría un niño con autismo en ese ambiente? ✓ ¿Qué situaciones pueden generar este tipo de emociones? ✓ Se realza que los niños con autismo, pueden llegar a sentirse así en su propio colegio de manera frecuente, incluso en su mismo salón. Muchas veces este sentimiento de frustración se intensifica cuando se realiza algún cambio en la estructura o distribución del salón ambientes que el niño recorre en el colegio. 	
30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Por ello, se trabaja la estrategia “El croquis del salón/ colegio”. Para ello se pide que los participantes se agrupen en tríos. Cada equipo debe escoger un ambiente del colegio y se brinda un tiempo para que puedan ir a investigar el lugar. • Luego, elaboran en una hoja el primer bosquejo de croquis de los respectivos salón o ambiente elegido. Para confirmar la precisión del croquis, pueden trasladarse nuevamente hacia el espacio que están trabajando y así realizar modificaciones y/o especificaciones. • Para finalizar con esa parte, pasan en limpio el bosquejo corregido y dibujan el plano o croquis nuevamente en un papelógrafo. Se recalca la importancia de los detalles en el croquis que permitan al niño orientarse, de preferencia tomando como referencia objetos perennes, ya sean árboles, otros salones, servicios importantes como baños o enfermería, escaleras, otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas - Lápices - Colores - Papelógrafo
15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Luego los participantes, basándose en los croquis que han dibujado, puedan elaborar un video artesanal con 	<ul style="list-style-type: none"> - Celular personal

	<p>su teléfono, que motive a los niños con autismo a leer, entender y usar el croquis, a través de una exposición dinámica y divertida. Este no deberá exceder de 3 minutos. Los videos podrán ser grabados en el lugar elegido para realizar el croquis. Al finalizar, deben enviar el video adjunto en un correo hacia la capacitadora, para poder proyectarlo frente a todos.</p>	
15 min.	<p>Cierre:</p> <p><i>Dinámica “Antes pensaba, ahora pienso”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se visualizan los videos creados por cada grupo, uno por uno. Antes de cada proyección, se debe precisar el espacio elegido y el grado al que va dirigido. Al finalizar cada video, los espectadores brindan un comentario sobre un aspecto positivo del video, considerando las siguientes pautas, que pueden escribirse en la pizarra: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Creatividad y originalidad ✓ Claridad del mensaje ✓ Organización o estructura del contenido del video • Para finalizar la sesión se les recuerda a los docentes que pueden aplicar la estrategia en sus aulas y luego completar el formato presentado en la primera sesión. También se sugiere que traten de compartir estrategias con otros docentes del colegio que no estén inscritos en el curso, para poder compartirlas en la siguiente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Parlantes - Internet

Sesión N° 6: “Pasos para empezar”

Objetivos:

- 1) Reconocer estrategias ligadas a la dimensión visual.
- 2) Sensibilizar sobre importancia de la planificación del día para los niños con autismo.

Tiempo en minutos	Acciones educativas	Recursos
15 min.	<p>Inicio: <i>Dinámica “círculos concéntricos”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se divide el grupo de participantes en dos. El primer equipo forma un círculo pequeño con todos los integrantes mirando hacia afuera. El segundo, forma un círculo grande rodeando al pequeño, con todos los integrantes mirando hacia adentro. De esta manera, cada participante del grupo pequeño, tiene contacto visual directo con los del grupo grande. • Cada participante dialoga con el compañero que tiene en frente, en torno a las dos preguntas escritas en una nube en la pizarra: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Aplicé con mis alumnos alguna estrategia aprendida en el taller? ¿Qué resultados obtuve? ✓ ¿Utilicé alguna otra estrategia que no ha sido presentada en las sesiones del taller? ¿Cuál(es)? • Cada pareja debe administrar cuánto tiempo habla cada persona. • Después de los tres minutos, el círculo de adentro debe avanzar dos posiciones a la derecha, y el círculo grande debe avanzar dos posiciones a la izquierda. Se repite el mismo diálogo. Se sugiere rotar, por lo menos, tres veces. • En la parte derecha del pizarrón se encuentra una cartulina con una pregunta: ¿Qué estrategias nuevas escucharon? Al finalizar la dinámica anterior, cada persona que haya utilizado o haya escuchado una estrategia distinta, puede coger un post it, escribir la idea y pegarlo en la cartulina. Luego la expositora lee en voz alta las estrategias encontradas y pide que 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Tizas - Cartulina - Post it's

	<p>compartan un poco sobre cómo las usaron y qué resultados obtuvieron.</p>	
<p>10 min.</p> <p>15min.</p>	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta una presentación de Power Point con la teoría respectiva de la dimensión visual. <p><i>Dinámica “Cuentos revoloteados”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se divide el salón en dos y se reparte un texto distinto a cada equipo (anexo 9) • Posteriormente, responden preguntas de comprensión lectora en una ficha tamaño A3, con preguntas literales y de inferencia. • Por indicación de la expositora, tratan de identificar distintos momentos o partes de sus textos respectivos. Con una tijera, cortan el papel del texto, de manera que cada momento esté en un pedazo de hoja (tratar de hacer cortes y tamaños similares). • Los grupos intercambian sus documentos cortados y tratan de ordenarlos sin conocer el verdadero contenido del texto. Después de intentar ordenar el texto durante dos minutos, la expositora pide que cierren los ojos para guiar la reflexión a través de algunas preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es difícil sentir que no hay un orden en lo que se debe hacer? • Imagínense sentir que el día es así, desordenado, sin una estructura, ¿cómo se sentirían? • ¿Cómo puede llegar a sentirse un niño con autismo de aproximadamente 8 o 9 años en una sesión con una estructura tan implícita? 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de Power Point - Texto - Fichas A3 con preguntas de comprensión lectora

20 min.

- Pueden continuar ordenando el texto. Al finalizar la tarea, se enseña la **estrategia del “Plan del día”** a través de la siguiente imagen:

Nombre: _____	Salón: _____	Datum: _____	
Plan del día Martes 12. 12. 19			
Hecho	Hora	Actividad	Lugar
★	1	Matemática	Salón de clases
★	2	Comunicación	Salón de clases
★	3	Música - Llevan Flauta - Libro „Guitarro 2”	Sala de música
★	Recreo	Devolver el libro „Guitarro 2” a la biblioteca	
★	4	Formación Laboral	Sala de arte
★	5	Inglés	Salón de clases
★	Recreo	Llevar impresas para entretenerse en la premiación	
★	6	Premiación de los Juegos Florales	Auditorio

- Se entrega una copia del formato vacío a cada participante (anexo 10)

- Computadora
- Proyector
- Copias del formato de plan del día

- Tarjetitas con las diversas actividades

20 min.

Nombre: _____	Salón: _____	Datum: _____	
Plan del día			

Hecho	Hora	Actividad	Lugar
★	1		
★	2		
★	3		
★	Recreo		
★	4		
★	5		
★	Recreo		
★	6		

- Se realiza de manera conjunta, una lista de actividades que se requiere realizar durante un día escolar.

Dinámica “Otra más”

- Seguidamente, en un tiempo límite de 15 minutos los participantes, sin advertencia de la cantidad, reciben un paquetito de 5 tarjetitas, cada una de ellas indica realizar una actividad, por ejemplo:
 - ✓ Salta 40 veces sin parar
 - ✓ Escribe un animal con cada letra del abecedario
 - ✓ Dibuja un paisaje con una casa, un árbol y columpios con los ojos cerrados
 - ✓ Escribe tu nombre al derecho y al revés diez veces
 - ✓ Taja todos los colores de una cartuchera
- La expositora debe estar atenta, pues quien acabe de realizar las 5 fichas y piense que cumplió la meta, recibe otro grupo de tres fichas con otras indicaciones. En caso termine también estas 3 fichas, se les entrega

<p>15 min.</p>	<p>nuevamente 2 fichas más. El propósito de que se entreguen las fichas en distintas cantidades, es para que el participante no sepa cuánto le falta para lograr la meta. Estas fichas extras tendrían las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dibuja 7 objetos que terminen con la letra “r” ✓ Memoriza la siguiente secuencia: gato, tractor, pastel, meñique, lentes, piso, policía ✓ Escribe la siguiente frase de manera legible con la mano contraria a la que escribes: “El melón rodó por las escaleras” ✓ Suma las cifras del 1 al 50 ✓ Camina una vuelta alrededor del colegio <ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar los quince minutos, la capacitadora pregunta: • ¿Cómo se sentían al pensar que habían terminado y luego haber recibido más tareas? • ¿Cómo se pueden dar estas situaciones en el aula? • La capacitadora explica cómo se siente un niño autista cuando está en clase y piensa que ya trabajó lo suficiente, y luego la profesora indica realizar una página más, o da una tarea para la casa. Para ello se presenta el testimonio transcrito de un niño con autismo explicando lo fastidioso que es no saber cómo continúa la clase: <p>“Me molesta cuando yo termino mi tarea en el colegio y yo quiero empezar a hacer mi tarea para mi casa y la profesora me dice que tengo que hacer otra página más del libro. Así pierdo tiempo porque si no termino tengo más tarea para mi casa y no me gusta.” - Niño de 8 años</p> • Los participantes comentan testimonio leído. • Se presenta la estrategia “Plan de clase”. Para ello se presenta la siguiente imagen impresa en formato A3: 	
----------------	--	--



Matemática

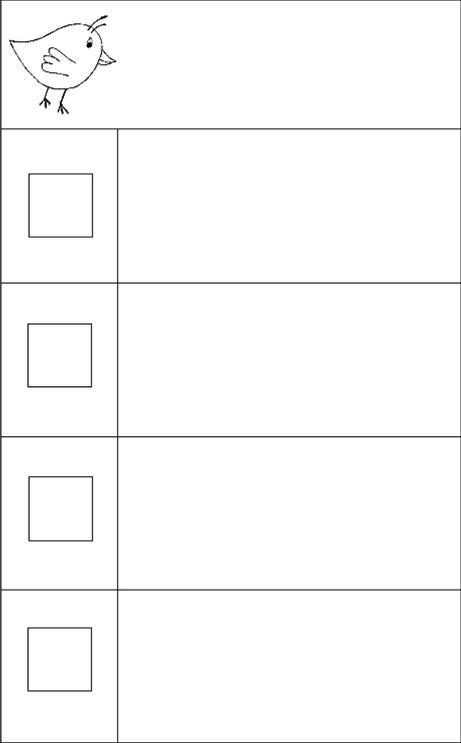
Martes 05.11.19

(desde las 9:20 hasta las 10:10)

15 min.

<input type="checkbox"/>	Juego de cálculo mental: „A la olla“
<input type="checkbox"/>	Revisión de la tarea
<input type="checkbox"/>	Página del libro: 56 y 57 (solo el ejercicio número 1 y 2) 
<input type="checkbox"/>	Tarea: Cuaderno de actividades página 55 

- Se explica cada parte del plan de clase y se elabora el plan de la sesión de capacitación actual en la pizarra con ayuda de los participantes.
- Asimismo, para realizar un ejemplo las participantes eligen un curso y las posibles actividades que se llevarían a cabo en la sesión, por lo que se les entrega dos copias del siguiente formato, para que lo puedan conservar en blanco (anexo 11):

		
<p>5 min.</p>	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomando en cuenta la situación hipotética en la cual el niño no culminó con realizar todas las tareas que estaban planificadas. En este caso, se explica la estrategia “El símbolo de casita”, en la cual, en la misma hoja del plan del día, se coloca una casita al costado de los puntos que quedan pendientes para realizar en casa. Si es necesario se agrega un cuadrante abajo, en el cual se dibuja una casita pequeña y se escribe la tarea. • Asimismo, se debe abrir con el niño cada uno de los libros, cuadernos u hojas en las cuales tiene tarea, de modo que identifique en qué consiste cada una. También es conveniente dibujar allí el símbolo de una casita, para generar mayor ayuda visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulina con división vertical en la mitad - Post it's - Lapiceros

5 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Para culminar la sesión, los participantes en forma individual, en una hoja del color de su preferencia identifican lo aprendido en la sesión. Para ello, dividen la hoja en tres partes, donde colocan los siguientes subtítulos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendí 2. Descubrí 3. Me propongo • Cada participante llena los tres campos solicitados y se lleva la hoja consigo. La expositora recomienda ponerla en un lugar visible de sus salones, para tener un estímulo visual constante y que así puedan cumplir sus metas. 	
--------	---	--

Sesión N° 7: “¿Hacia dónde vamos?”

Objetivos:

- 1) Reconocer estrategias ligadas a la dimensión visual.
- 2) Comprender la necesidad de un sistema organizativo por colores y diferenciado.

Tiempo en minutos	Acciones educativas	Recursos
10 min.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta el dibujo de un sol grande al medio de la pizarra, en el cual está escrita la frase “deseos para mi salón”. Alrededor de él se encuentran distintas nubes de papel bond. Cada participante, conforme va llegando, coge una de las nubes para escribir: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo deseas que sea tu salón? ✓ ¿Qué estrategias puedes usar para ello? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Tizas de colores - Nubes de papel bond

	<p>✓ ¿Ha mejorado mi salón en las últimas semanas? ¿De qué modo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de responder, vuelven a pegar las nubes en la pizarra, pues al final de la sesión podrán llevárselas. 	
30min.	<p>Desarrollo: <i>Dinámica “Formas y colores”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se forman cuatro grupos con igual cantidad de miembros. A cada grupo se les da 3 recipientes cerrados, los cuales en total contienen mínimo un tipo de figura geométrica de plástico. Las fichas o piezas son de distintos colores. • Los grupos tienen 5 minutos para abrir los recipientes, visualizar todas las figuras y tratar de organizarlas bajo algún criterio o categoría. Por ejemplo: por la cantidad de lados, por la cantidad de esquinas, por color, por el tipo de figura geométrica, etc. La idea en esta dinámica es que, al tener cada grupo tres recipientes con pocas fichas, únicamente una de cada tipo de figura geométrica, sea difícil organizar bajo alguno de los criterios. • El siguiente paso consiste en organizar las figuras de los cuatro grupos, y uniendo las ideas de todos los participantes deberán completar la frase de la pizarra: “Hay distintas formas de agrupar las fichas. El criterio que permite tener la mayor cantidad de fichas juntas en pequeños grupos, es agruparlas por....” Para ello cuentan con cinco minutos más. • Durante este proceso la capacitadora ayuda a las participantes a encontrar distintas categorías de agrupación, de tal forma que haya la menor cantidad de grupos, con la mayor cantidad de fichas cada uno. Al responder la frase, las docentes comentan por qué 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de figuras geométricas - 12 recipientes (3 para cada grupo)

<p>30 min.</p>	<p>decidieron elegir esta categoría, mientras que la expositora realza la facilidad de agrupar las cosas por formas o colores para favorecer a la visualización de los ítems.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para fomentar la organización en los cuadernos de los niños, se presenta la estrategia “Mis cuadernos divertidos”. Para ello la expositora muestra y distribuye entre los participantes algunos cuadernos donde se ha aplicado esta estrategia. Esta consiste en poner una etiqueta con un dibujo o personaje favorito para el niño, en cada cuaderno. De esta forma, por ejemplo, los cuadernos y libros del curso de castellano pueden ser medios de transporte aéreos, por lo que el cuaderno podría tener un avión, el cuaderno de actividades un helicóptero, y el libro una avioneta. • De esta forma al niño se le puede brindar una hoja con estos mismos dibujos en el orden en que serán trabajados durante el día. Así, cuando los niños culminan con una tarea pueden pintar el dibujito correspondiente en su plan de clase, o en el plan del día. • Cada participante realiza una planificación de quiénes en su salón necesitarían utilizar esta estrategia, y qué dibujos podrían ser interesantes para cada uno. • Seguidamente, se pregunta: ¿de qué otra forma podríamos aplicar esta estrategia en clase? Se realiza en la pizarra una recopilación de las respuestas a modo de lluvia de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuadernos con esta estrategia
<p>15 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asimismo, se presenta otra alternativa didáctica para esta misma estrategia, el cual sería usar cuadernos de colores. • Se proyectan dos imágenes: 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Proyector

<p>15 min.</p>	<div data-bbox="422 212 1061 470" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Esta variación consiste en asignar un color para los materiales de cada curso; por ejemplo, matemática- azul, comunicación- amarillo. En tal sentido, se explica que debe forrarse y/o marcarse todos los útiles escolares con el color respectivo (cuaderno, folder, regla, compás, libro de actividades, etc.) • De esta manera, el niño podrá visualizar con mayor facilidad todo lo que corresponde a un mismo curso. Cada participante debe hacer una lista de todos los cursos que lleva el niño, seguidamente debe asignar un color diferente para cada curso. Se le entrega a cada una un pequeño paquetito de etiquetas blancas para que puedan pintarlas de los colores que designaron, enfatizando que esta medida es algo temporal, que les facilitará aplicar la estrategia al siguiente día. Posteriormente, se recomienda comprar etiquetas de los colores asignados, o forrar los libros y/o cuadernos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Paquete de etiquetas blancas
<p>10 min.</p>	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente reparte un pequeño papelito a cada uno de los integrantes. Se les explica que al día siguiente irá una psicóloga experta en el trastorno del espectro autista. Para ello, cada persona puede poner una o más preguntas en el papelito, para ser respondidas por la experta. Cada papelito debe ser puesto en el “buzón del salón”. Posteriormente a la sesión, la capacitadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Papelitos - Caja decorada (buzón del salón)

10 min.	<p>clasificará las preguntas en caso de ser repetidas, o de tratarse de un mismo tema, para entregárselas a la psicóloga experta con el suficiente tiempo de anticipación para que pueda preparar las respuestas.</p> <p><i>Dinámica “Lo que me llevé”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En un círculo de trabajo, cada participante debe decir en tres palabras, lo que aprendió el día de hoy, pueden ser verbos, sustantivos o adjetivos, pero solo deben ser tres. Se debe intentar no repetir. • Posteriormente, se les explica a los participantes que los últimos 15 minutos de la siguiente sesión será un compartir, por lo que se les pide traer algunos bocaditos para degustar todos juntos. • Al finalizar la sesión, la capacitadora debe revisar las preguntas del buzón para intentar agruparlas y hacer un listado de las interrogantes, de modo de alcanzarlas a la profesional invitada. 	
---------	---	--

Sesión N° 8: “Haciéndonos expertos”		
Objetivos: 4) Organizar y aplicar lo aprendido durante el taller		
Tiempo en minutos	Acciones educativas	Recursos
30 min.	<p>Inicio: <i>Dinámica “Soy un árbol”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Al iniciar la sesión hay dos mesas unidas en el medio del salón. Sobre ellas hay tres cartulinas dúplex pegadas una junto a otra. La capacitadora explica el juego: todo es en silencio, nadie debe hablar hasta que toda la actividad haya culminado. 	- Tres cartulinas dúplex

	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo es lograr pintar las tres cartulinas unidas sin dejar ningún espacio en blanco. Para ello, se da un momento para que las docentes reflexionen a partir de las palabras de la expositora: <i>“Imagínense que están en un bosque, lleno de muchos árboles de todo tipo, altos, bajos, frondosos, de tronco ancho o delgado, con raíces que no se notan, etc. Mírense a ustedes mismas, ¿Qué árbol serían? ¿Cómo serían sus hojas, raíces y tronco?”</i> • Cuando ya saben cómo serían en forma de árbol, se puede iniciar. Cada persona recibe únicamente un pincel, y en parejas comparten las pinturas ofrecidas: azul, amarillo y rojo. Pueden empezar a pintarse como un árbol en cualquier parte de la cartulina, sin hablar. Después de unos 5 minutos, a cada pareja se le añaden los colores blanco y negro. Para los cinco minutos siguientes, se le entrega un pañito a cada uno. Luego de otros cinco minutos, se ponen cuatro vasos con agua para todo el grupo y se añade mayor cantidad de las pinturas que ya tenían. • Después de cinco minutos más, se cambian los platillos con témperas hacia otra pareja, por lo que reciben nueva pintura usada. Tienen solo cinco minutos más para lograr completar la consigna: pintar todo sin dejar un espacio en blanco. Al culminar cada una explica por qué tendrían esa forma dibujada, si fueran árboles. • Con esta actividad se busca tratar de comprender aún más a los niños con autismo. Al no poder hablar, se refleja cómo los niños con este diagnóstico desean expresar sus opiniones, ya sea en acuerdo o desacuerdo de algo (en este caso, para coordinar el espacio que usará cada persona) y sin embargo, 	<ul style="list-style-type: none"> - Pinceles - Pinturas (colores: azul, amarillo, rojo) - Platos - Pinturas (colores: blanco y negro) - Vasos - Pañitos/ trapitos
--	---	--

	<p>frecuentemente no saben cómo hacerlo. Asimismo, mayormente los niños con este diagnóstico que participan en escuelas regulares, deben sentarse junto a otros niños, por lo que a veces pueden sentirse “invadidos”, causando mayor frustración por el tema de la organización. También, al momento de cambiar los platillos de pintura, se reciben las combinaciones de colores realizadas por otras personas, lo cual refleja lo que sucede a veces en clase, cuando el profesor debe cambiar la planificación realizada por las necesidades del grupo. Por ejemplo, cuando en el plan de clase tiene escrito que realizarán solamente la página 44, pero como el grupo la termina muy rápido, el profesor decide que realicen además la 45.</p>	
30min.	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta a la psicóloga experta en el tema de inclusión de niños con trastorno del espectro autista. Ella, con ayuda de una presentación en Prezi elaborada por sí misma, realiza una exposición sobre el autismo en las escuelas regulares en la actualidad. Empieza comentando sobre la situación mundial, para aterrizar en el país. • Seguidamente, enfatiza en las competencias y actitudes que deben tener los docentes ante estas situaciones para lograr una educación, integración e inclusión óptima de estos niños en el aula. • Asimismo, explica tres estrategias o formas de trabajar con los niños con este diagnóstico, que ella utiliza en sus terapias individuales para reforzar las dimensiones tratadas. Para ello, aporta a la información con distintas experiencias vividas con estos niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Proyector

<p>35 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Luego de este segmento, se le brinda el espacio a la especialista para responder a las preguntas que dejaron los participantes en la sesión anterior en el “buzón de salón”. De esta manera, la psicóloga contesta libremente a las preguntas de los participantes. • Además, las participantes también pueden realizar preguntas espontáneas según consideren prudente. • En un círculo de trabajo se realiza un diálogo abierto o conversatorio para compartir percepciones, opiniones y sugerencias a partir de las siguientes preguntas guía: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué sienten que se llevan del taller? ✓ ¿Cómo sienten que han crecido como profesionales para tratar con niños con autismo? ✓ ¿Qué sugerencias pueden brindar para mejorar el taller? 	
<p>25 min.</p>	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Además, en la pizarra en una cartulina dúplex se encuentra el dibujo de una masetta con hojitas, pero sin flores. Cada persona antes de retirarse puede remojar su dedo en pintura y presionar su huella para formar una flor o una rosa. Bajo las rosas, cada uno escribe su propio nombre, y dibuja su tallo de ser necesario. Se agradece la participación de todos y se realiza una foto grupal. • Se entrega a cada participante el certificado de haber asistido a la capacitación; además, se regala una pelotita anti- estrés, para que puedan utilizar en sus salones, mayormente con los niños con autismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulina dúplex - Pinturas de colores diversos - Plumones - Certificados - Bocaditos

	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza un pequeño compartir, en las mesas en el medio del salón con bebidas y aperitivos, mientras escuchan música relajante y alegre de fondo. 	
--	---	--

3.5 Recursos

La implementación y desarrollo del proyecto de innovación requiere, en primera instancia, la aprobación de la directiva del colegio para acceder a los ambientes del colegio y mantener un estrecho contacto y coordinación con el equipo del Programa de Apoyo individual, orientado por el equipo de psicología de la institución.

Tal como se ha explicado esta propuesta está dirigida a los docentes que cuenten o no con casos específicos de autismo en su salón. Al estar disponible para todos, pueden participar docentes de primaria considerando desde primer a cuarto grado, de cualquier área curricular.

Este taller de ocho sesiones será dirigido por la investigadora, quien será la docente monitora. Ella tendrá la responsabilidad de implementar y liderar el taller, motivar el aprendizaje, exponer los conceptos necesarios, orientar las dinámicas y fomentar la reflexión constante en cada sesión de capacitación.

Es necesario considerar que, en una sesión de capacitación también se requerirá de la visita de una docente especialista en educación inclusiva, quien compartirá sus experiencias detalladamente, aclarará dudas e interrogantes y presentará nuevas estrategias de trabajo con niños con trastorno del espectro autista, brindando una perspectiva más inclusiva e integradora en términos educativos.

3.6 Monitoreo

El monitoreo y evaluación en el taller se debe dar en forma permanente. Cada sesión de trabajo cuenta con una dinámica de metacognición al finalizar la jornada, a través de preguntas movilizadoras de la reflexión y del diálogo. De esta manera se busca llevar un registro escrito de los aprendizajes de los docentes participantes, mayormente a través de distintas actividades de metacognición, para presenciar la consolidación de los conocimientos aprendidos en cada taller, y cómo estos influyen en las concepciones de los docentes. En otras palabras, las participaciones al inicio y final de clase, momentos en los cuales se valora lo aprendido y se comparte sobre lo aplicado, escriben en post it's, en papelitos (siendo esto un registro escrito), o evidencian sus experiencias de manera oral.

Asimismo, este taller procura incentivar la autorreflexión, mediante la cual los docentes pueden transferir sus conocimientos al aula, y luego volver a plantear su forma de enseñar. En otras palabras, la evaluación también es hecha por los mismos participantes para cuestionar su rol docente, sus capacidades para atender a las diversas necesidades del aula y su compromiso para generar cambios en su práctica educativa, beneficiando el desarrollo integral de los niños y niñas con autismo.

También se evalúa el progreso en la práctica pedagógica de las docentes participantes, que resulta de la aplicación de los conceptos y estrategias didácticas obtenidos en el taller. En tal sentido, la investigadora o docente monitorea, previo acuerdo con el/la participante durante la primera sesión, realizará una observación a una sesión de clase de los docentes voluntarios, para orientar sus acciones didácticas con respecto al tratamiento de niños y niñas con autismo a través del diálogo y la autoevaluación. Para ello se utiliza una Guía de Evaluación del desempeño docente (Anexo 12). Posterior a esta visita, la monitorea podrá tener un diálogo abierto y respetuoso con el/la profesora involucrada, de modo de facilitar sugerencias o alcances que aseguren la mejora en su práctica y trato al niño/niña.

3.7 Sostenibilidad

Para asegurar la sostenibilidad de la propuesta en el ámbito didáctico de esta institución, se propone dialogar con la coordinadora de educación primaria de la institución educativa implicada y con el personal directivo del colegio, con el fin de explicar la naturaleza y exigencias del proyecto de innovación, así como el impacto que tendría a nivel didáctico en las aulas inclusivas y, por supuesto, en la vida de los niños y niñas con autismo. Del mismo modo, se abordarán las exigencias económicas y administrativas de la puesta en marcha de cada una de las sesiones de trabajo.

Se sugiere que el colegio pueda establecer serio compromiso con el trabajo de las docentes involucradas, de modo de asegurar su progreso en el ámbito didáctico para la atención de los niños con síndrome de espectro autista. Se recomienda que, la institución pueda tener total acceso a las sesiones de capacitación y a los materiales entregados en el marco del taller. Además, las docentes involucradas en la capacitación podrían presentar los resultados obtenidos en el aula a partir de la implementación de las diversas estrategias aprendidas en el marco del taller.

3.8 Presupuesto

Este proyecto de investigación está diseñado para ser ejecutado con bajo presupuesto, además, está orientado para promover el apoyo por parte de la misma institución educativa, en lo que se refiere a la disposición de los recursos materiales como la facilidad del ambiente para la realización del taller.

Cabe destacar que, las cantidades de los materiales como folders y cuadernos, dependen de la cantidad de participantes, por ende, el precio de estos también está sujeto a cambios.

A continuación, se detalla el costo de los materiales, calculado para 20 participantes:

	Material	Cant.	Costo Unit. S/.	Sub- Total
1	Caja Tizas Blancas x 50 und.	1	4.3	4.3
2	Caja Tizas Colores x 12 und	2	1.5	3.0
3	Caja Colores x 36 und	2	20.0	40.0
4	Caja Plumones x 10 und	1	20.0	20.0
5	Pqte. Lapicero x 12 und	2	7.5	15.0
6	Caja de Lápices x 24 und	2	3.5	7.0
7	Pincel	20	0.6	12.0
8	Tempera x 250ml	5	10.0	50.0
9	Copias	120	0.1	6.0
10	Pqte. Folder Manila x 24	1	5.7	5.7
11	Hojas Bond	60	0.2	12.0
12	Papelógrafo	20	0.2	3.2
13	Hojas Rayadas	20	0.5	10.0
14	Cartulinas Blancas	70	0.3	21.0
15	Cartulina Duplex	5	1.5	7.5
16	Pqte. Post- It x 100 und	1	2.3	2.3
17	Pqte. Stickers Blancos x100 und	1	1.8	1.8
18	Pqte. Figuras Geométricas	3	5.0	15.0
19	Relojes de Arena	50	2.5	125.0
20	Platos Descartables	24	0.2	4.8
21	Vasos Descartables	10	0.2	2.0
22	1 Caja Palitos Bajalengua	1	10.0	10.0
23	Pañito	5	1.0	5.0
24	Certificados Participación	20	2.0	40.0
			TOTAL s/.	422.6

3.9 Cronograma

En el siguiente cronograma se precisan las fechas en las que se llevó a cabo la planificación de este proyecto de innovación. Asimismo, se presentan las acciones referidas a la implementación de la propuesta. Cada semana se trabajarían sesiones, por lo que el proyecto se aplicaría en 4 semanas y puede desarrollarse en el mes que precise la institución educativa de acuerdo a sus necesidades.

Mes	Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto			
Tareas/ Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Referidas al marco de investigación																				
Descripción de la problemática (aplicación de instrumentos para evidenciar la necesidad a atender)			x																	
Redacción la justificación y antecedentes del proyecto de innovación	X	x																		
Revisión de la fundamentación teórica elaborada				x																
Reajuste de la fundamentación teórica elaborada					x	x	X	x												

Diseño del proyecto de innovación										x	x	x	x								
Referidas a la implementación de la propuesta																					
Presentación del proyecto a las autoridades de la institución														x							
Coordinación de los ambientes, materiales y recursos a utilizar														x							
Ejecución del proyecto de innovación															x	x	x	x	x	x	
Evaluación del proyecto realizado																					x

FUENTES CONSULTADAS

- Abreu, A., Camargos, W, Moreira, P., & Maycoln, L. (2015). *Teoria da Mente em Pais de Pessoas com Autismo: Uma Análise Comparativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18842573018>
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista Neurología*. Recuperado de <http://equipoteabadajoz.es/wp-content/uploads/2016/10/El-lenguaje-en-los-trastornos-autistas-1.pdf>
- Autism Institute on Peer Socialization and Play (s. f.). *Autism Collective for Peer Socialization, Play & Imagination*. Recuperado de <http://www.autisminstitute.com/ipgmodel.html>
- Autism Specific Early Learning and Care Centres (s. f.). Recuperado de <https://www.dss.gov.au/disability-and-carers/programs-services>
- Bice, H. (2009). Behavioral Strategies for Students with Autism in the General Education Classroom. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137060.pdf>
- Bixio, C. (2004). *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. pp. 95-124.
- Branden, N. (1991). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brock (2006). An Examination of the Changing Rates of Autism in Special Education. *The California School Psychologist*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902516.pdf>
- Bünyamin, A. (2016). Social Phobia as a Predictor of social competence Perceived by Teenagers. *International Education Studies*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095820.pdf>
- Burack, J. (1994). Selective Attention Deficits in Persons With Autism: Preliminary Evidence of an Inefficient Attentional Lens. *Journal of Abnormal Psychology*. Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/5193/76adecba8e9517e2355e65df7c98570dfacc.pdf>

Camacho, D. (2014). Estructuras cerebrales implicadas en el procesamiento temporal. *Revista Chilena de Neuropsicología*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179333051001>

Casassus, Poliakoff, Gowen, Poole y Jones (2019). Time Perception and Autistic Spectrum Condition: A Systematic Review. *International Society for Autism Research*. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/aur.2170>

Catedrático de Pedagogía (1989). *Cómo organizar la clase*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Center for Mental Health Services (1996). *Mental, Emotional and Behavior Disorders in Children and Adolescents*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461220.pdf>

Chaturvedi, A., Murdick, N., & Gartin, B. (2014). Obsessive Compulsive Disorder: What an educator needs to know. *Physical Disabilities: Educational and Related Services*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061910.pdf>

Clinton, E. (2016). Comorbidity of Autism Spectrum disorders and Emotional/Behavioral Disorders: Towards improved diagnostic procedures, Instructional programming and Personnel Preparation. *Journal on Educational Psychology*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131864.pdf>

Colectivo Educación Infantil y TIC (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil. *Zona próxima*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022002>

Díaz, F. & Hernández G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw- Hill

Duque, J. (2001). Reflexiones teórico- prácticas. *Psicología desde el Caribe*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21300710>

- Erickson, L., Thiessen, E., Godwin, K., Dickerson, J., & Fisher, A. (2015). Endogenously- and Exogenously-driven Selective Sustained Attention: Contributions to Learning in Kindergarten Children. *Journal of Experimental Child Psychology*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568875.pdf>
- Etchepareborda, M. (2015). Funciones ejecutivas y autismo. *Revista Neurología*. Recuperado de <http://files.toydis.webnode.es/200000141-8070a81452/funciones%20ejecutivas%20y%20autismo.pdf>
- Escandell, M., Castro, J., del Sol, M., & Sevilla, F. (2015). Parents- perceived and self- perceived anxiety in children with autism spectrum disorder. *Educational Research and Reviews* Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078369.pdf>
- Gil, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Editorial Escuela Española
- Gil S., Chambres P., Hyvert C., Fanget M. & Droit-Volet S. (2012). Children with Autism Spectrum Disorders Have “The Working Raw Material”. *Time Perception*. Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/2cf2/b4d49e45db396013ac21a932d99a2abe0113.pdf?_ga=2.192637928.356188033.1571671969-609507555.1571671969. doi: 10.1371/journal.pone.0049116
- González, Y., Rivera, L., & Domínguez, M. (2016). Autismo y evaluación. *Ra Ximhai*, vol. 12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194033>
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y palabra*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- Höher, S., & Alves, C. (2009). Competência social, Inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326582008>
- Hoshino, Y., Kumashiro, H., Yashima, Y., Tachibana, R., & Watanabe, M. (1982). *The epidemiological study of autism in Fukushima-ken*. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 115–124. doi: 10.1111/j.1440-1819.1982.tb00262.x

- Injoque, I. & Burin, D. (2011). Estructura de la Agenda Viso- Espacial en niños de 6 años. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549017002>
- Mendler, A. (2003). *Uninteressierte Schüler motivieren- Wie geht das?* Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Menezes, P. (2005). Educación y autismo: la importancia del estímulo visual. *Foro de Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544582005>
- Miralles, P.; Maquilón, J.; Hernández, F.& García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado de <https://www.aufop.com>
- Miranda- Casas, A., Baixauli- Fortea, I., Colomer- Diago, C., & Roselló- Miranda, B. (2015). Autismo y trastorno por déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias en el funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente. *Revista de Neurología*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273066967_Comorbidity_of_autism_spectrum_disorder_and_attention_deficit_with_hyperactivity_A_review_study
- Monfort, I. (2009). Comunicación y Leguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista. *Revista de Neurología*. Recuperado de http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/293.2-comunicacion_lenguaje.pdf
- Moreno- Pinado, W. & Velásquez, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55150357003>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M., Abad, L., & Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*. Recuperado de <https://oeptgdbadajoz.educarex.es/wp-content/uploads/2012/12/Modelos-de-intervenci%C3%B3n-en-ni%C3%B1os-peque%C3%B1os-con-autismo.pdf>
- Orlich, D. et al. (1995). *Técnicas de enseñanza: Modernización en el apredizaje*.

- Ortiz, E., Ayala, F., Reyes, A., López, R., & Mexicano, G. (2013). Evaluación de las funciones cognitivas en niños con trastornos del espectro autista. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4395/439542505005.pdf>
- Ozonoff, S. & Jensen, J. (1999). Brief Report: Specific Executive Function Profiles in Three Neurodevelopmental Disorders. *Journal of autism and Developmental Disorders*. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1023052913110.pdf>
- Palacio, J. (2007). Tratamiento farmacológico de conductas patológicas asociadas con el autismo y otros trastornos relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615418017>
- Patiño, L. (2011). Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592026>
- Paynter, J., Beamish, W., Scott, J., & Heussler, H. (2015). Brief report: An Evaluation of an Australian Autism-Specific, Early Intervention Programme. *International Journal of Special Education*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094831.pdf>
- Pino, C. (2012). Acciones y habilidades. Algunas discrepancias entre psicólogos y didactas. *Ciencias Holguín*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181522730008>
- Pizzolitto, A. & Macchiarola, V. (2015), Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas. *Innovación educativa*. Argentina: INNOVUS
- Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: Uned
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Wrm3W7c>

- Rodríguez, H. (2008). La formación de la identidad cultural del escolar primario: una alternativa
- Savater, F. (2004). *El Valor de Educar* (2da ed.). Madrid: Ariel
- Sigman, M., & Capps, L. (1920). *Niños y niñas autistas, una perspectiva evolutiva*. Madrid: Morata
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias*. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tuckermann, A., Häußler, A., & Lausmann, E. (2014). *Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule- Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus- Spektrum- Störungen im lernzielgleichen Unterricht*. Dortmund: Löer Druck GmbH
- Vargas, C. (2013). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una Institución Educativa de San José de Morola Libertad. Tesis presentada para el grado de Magíster en Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Viloca, L. (2002). *El niño autista: Detección, evolución y tratamiento*. Barcelona: CEAC
- Wing, L. (2011). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia* (1ra ed.). Barcelona: Paidós
- Williams, D., Payne, H., & Marshall (2013). Non- Word Repetition Impairment in Autism and Specific Language Impairment: Evidence for Distinct Underlying Cognitive Causes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-012-1579-8>
- Wolfberg, P., Bottema, K., & Mila, D. (2012). Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers. *American Journal of Play*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985604.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Guía de Observación

Observación realizada a un niño de 8 años en un aula de tercer grado en un colegio privado de Miraflores. Se realizó durante toda una jornada pedagógica, por lo que se registró lo siguiente:

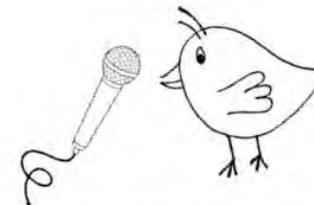
Dimensiones	Indicadores (situaciones particulares)	Respuestas del niño (a) a las situaciones particulares					Observaciones
		Llanto	Quejido	Golpes	Indisposición para trabajar	Control corporal	
Dimensión Temporal	Cuando experimenta que el tiempo propuesto para una actividad no le alcanza.	x	x	x		x	Se jala los párpados inferiores hacia abajo
	Cuando el tiempo atencional requerido es prolongado y experimenta que la actividad muy exigente para él/ella.	x			x	x	
Dimensión Espacial	Cuando el alumno no encuentra su material de trabajo por la desorganización en su carpeta.		x	x			Golpea su mesa con un puño, y su silla con una patada
	Cuando el alumno no sabe cómo movilizarse en el espacio del colegio para llegar a algún lugar.	x	x			x	Se pone la capucha de la casaca y empieza a llorar sentado en el piso
	Cuando una persona entra de improviso al salón, ocupando un espacio y cambiando la rutina del aula.		x		x	x	
Dimensión Visual	Cuando sobre la carpeta hay materiales que funcionan como distractores.				x	x	
	Cuando el alumno no sabe por dónde empezar a trabajar una ficha de trabajo.	x	x		x	x	Raya la hoja presionando con fuerza el lápiz contra la mesa
	Cuando el alumno tiene que leer un texto escrito en la pizarra, que está con letra ligada.						

Anexo 2: Formato del reportero de la semana

El reportero de la semana

¡Hola! Has sido elegido como nuestro reportero de la semana. Aquí tienes un cuadro que te puede ayudar a recoger cada detalle de la semana. Recuerda estar atento a las siguientes preguntas:

¿Qué nuevo tema aprendimos? ¿Qué nuevos aprendizajes descubrimos?
 ¿Qué debemos recordar al final de la semana?



	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Matemáticas	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Inglés	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Comunicación	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Deporte/Música/ Arte	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Tutoría	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----
Otros	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----



AUTISMO

Características generales

Historia del autismo

- Víctor "el niño salvaje de Aveyron"
- Dos investigaciones:
 - Leo Kanner: experimento con 11 niños con dificultades parecidas
 - Hans Asperger: Síndrome de Asperger:
- Confusión entre autismo y esquizofrenia
- 1994: "American Psychiatric Association"



→ declara que el trastorno del espectro autista y el síndrome de Asperger, son diagnósticos clínicos diferentes

Autores: Wing (2011), Sigman y Caps (1920)

Características generales

- Interacción social atípica
- Habilidades comunicativas limitadas
- Intereses y actividades repetitivas
- Intolerancia a la frustración

Interacción social atípica

- Fases evolutivas del desarrollo irregulares
- Socialización primaria regular
- Socialización secundaria afectada
- Presentan dos tipos de relaciones:
 - Vertical: apego con adulto
 - Horizontal: relación con pares guiada
- Poca motivación por establecer relaciones por el exterior
- Autism Institute on Peer Socialization and Play: "Integrated Play Groups"

Autores: Höher y Alves (2009), Savater (2004), Wolfberg, Bottema y Mila (2012)

Habilidades comunicativas limitadas

- Ausencia de lenguaje mayormente hasta los 2 años
- Problemas en la pronunciación + ecolalia
- Dificultades en la comprensión del significado
- Uso de tercera o segunda persona para referirse a sí mismo
- Tres dificultades comunes:
 - Agnosia auditiva verbal (incapacidad de decodificar)
 - Síndrome fonológico sintáctico (pobreza semántica)
 - Mutismo selectivo (bloquea habilidades comunicativas según lugar, persona)
 - Trastornos de la prosodia (entonación y ritmo en un tono literal)

Depende del desarrollo cognitivo (nivel de autismo)

Autores: Williams, Payne y Marshall (2013), Artigas (1999)

Intereses y actividades repetitivas

- Preferencia ante:
 - elementos que giran o presentan un movimiento cíclico que se convierte en automático (pues llegan a entenderlos)
 - Aviones
 - Trenes
- Dos categorías de actividades:
 - Actividades repetitivas simples
 - Rutinas repetitivas elaboradas (creadas o adquiridas)
- Generan apego excesivo con algunos objetos

No disfrutan de actividades que requieran un pensamiento creativo y flexible

Autor: Wing (2011)

Intolerancia a la frustración

- Ansiedad (16,6% de la población con TEA)
- Fobia (preocupación irreal)
- Desórdenes obsesivos: comportamiento repetitivo
- Ansiedad social



- Lugar desconocido
- Desorientación temporal
- Situación incómoda
- Rutina interrumpida

- Conductas disruptivas:
- Llanto
- Golpes
- Patadas
- Movimientos repetitivos
- Aleteo con las extremidades
- Autolesiones

Autores: Escandell, Castro, del Sol y Sevilla (2015), Bünyamin (2016), Wing (2011), Palacio (2007)

Referencias bibliográficas

- Savater, F. (2004). *El Valor de Educar* (2da ed.). Madrid: Ariel
- Sigman, M., & Capps, L. (1920). *Niños y niñas autistas, una perspectiva evolutiva*. Madrid: Morata
- Williams, D., Payne, H., & Marshall (2013). Non- Word Repetition Impairment in Autism and Specific Language Impairment: Evidence for Distinct Underlying Cognitive Causes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-012-1579-8>
- Wing, L. (2011). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia* (1ra ed.). Barcelona: Paidós
- Wolfberg, P., Bottema, K., & Mila, D. (2012). Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers. *American Journal of Play*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985604.pdf>

Referencias bibliográficas

- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista Neurología*. Recuperado de <http://equipoteabadajoz.es/wp-content/uploads/2016/10/El-lenguaje-en-los-trastornos-autistas-1.pdf>
- Bünyamin, A. (2016). Social Phobia as a Predictor of social competence Perceived by Teenagers. *International Education Studies*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095820.pdf>
- Escandell, M., Castro, J., del Sol, M, & Sevilla, F. (2015). Parents- perceived and self- perceived anxiety in children with autism spectrum disorder. *Educational Research and Reviews* Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078369.pdf>
- Höher, S., & Alves, C. (2009). Competência social, Inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326582008>
- Palacio, J. (2007). Tratamiento farmacológico de conductas patológicas asociadas con el autismo y otros trastornos relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615418017>

Anexo 4: Power Point: Teoría de la dimensión temporal

Dimensión Temporal

Conceptos Teóricos

Componentes de la dimensión temporal

- Sensibilidad temporal → percepción del tiempo
- Atención → varía según la duración de tiempo
- Procesamiento de la información → asimilación de vivencias junto con la memoria de trabajo

Autores: Gil, Chambres, Hyvert, Fanget y Droit- Volet (2012)

Dimensión temporal en los niños con TEA

- Dificultades en los tres componentes:

- Sensibilidad temporal poco desarrollada
- Atención durante periodos cortos de tiempo :
 - Periodos largos únicamente con temas de su interés
- Incapacidad de planificación del tiempo

Afecta incluso en su
desenvolvimiento social

Autores: Gil, Chambres, Hyvert, Fanget y Droit- Volet (2012)

Miranda- Casas, Baixauli- Fortea, Colomer- Diago y Roselló- Miranda (2015)

Variante

- El desarrollo de la dimensión temporal depende del nivel de autismo que presente el niño:
- “El Trastorno del Espectro se remite a la idea de que los individuos pueden ser afectados en diferentes grados” (Abreu, Camargos, Moreira y Maycoln, 2015, p. 790)
- Esta variante se considera para todas las dimensiones

Autores: Erickson, Thiessen, Godwin, Dickerson y Fisher (2015)

Abreu, Camargos, Moreira y Maycoln (2015)



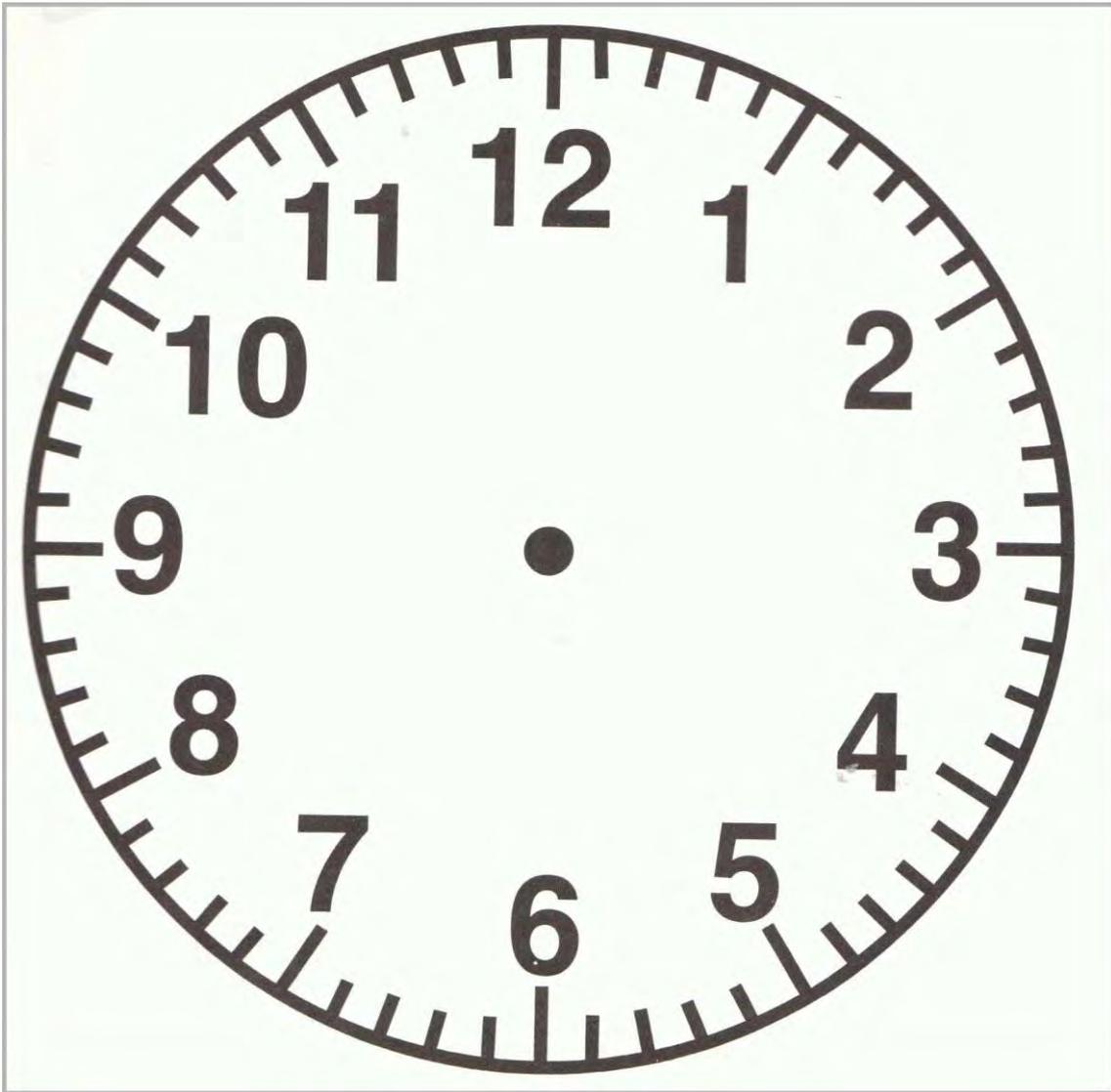
Referencias bibliográficas

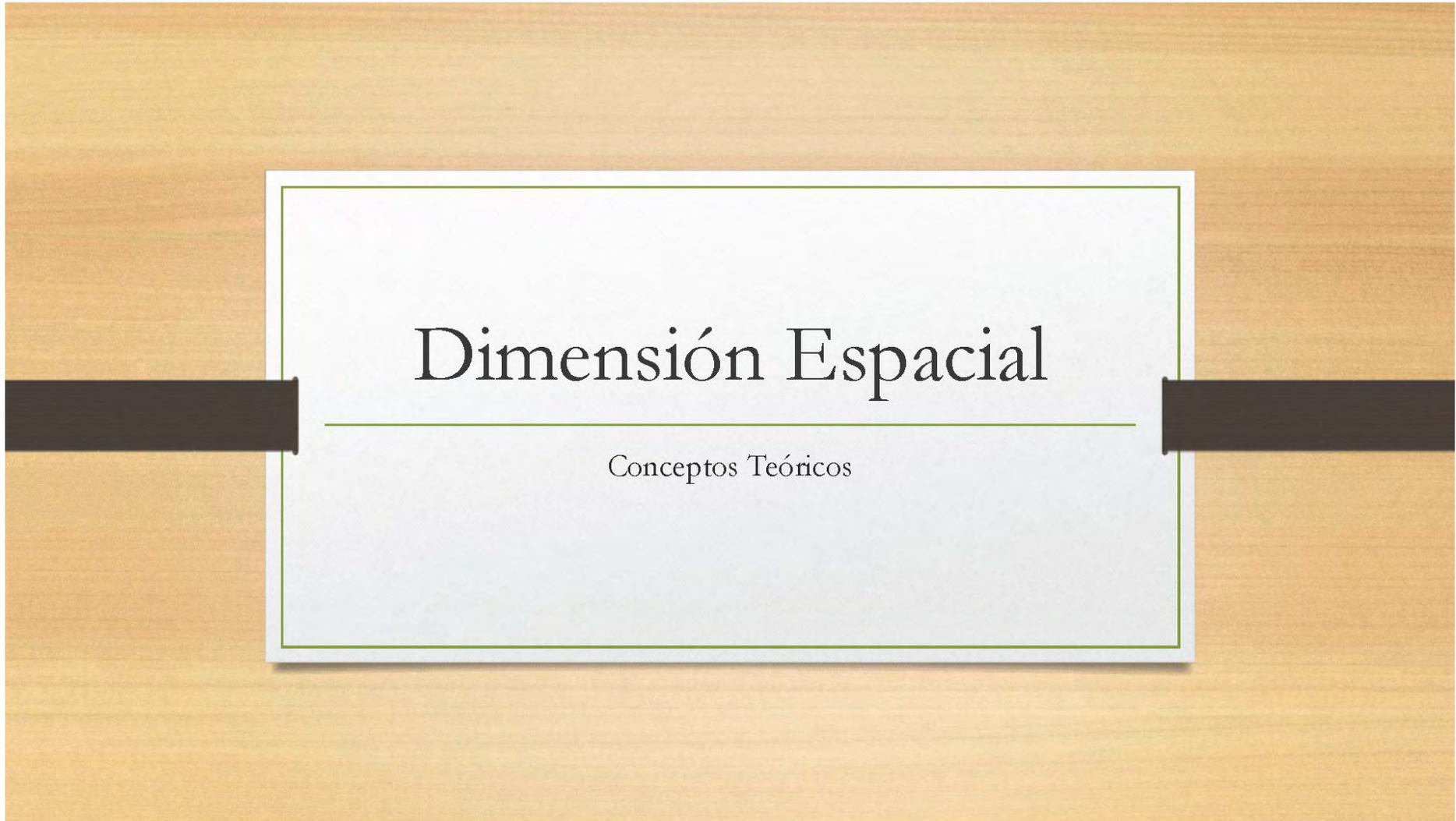
- Abreu, A., Camargos, W, Moreira, P., & Maycoln, L. (2015). *Teoria da Mente em Pais de Pessoas com Autismo: Uma Análise Comparativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18842573018>
- Erickson, L., Thiessen, E., Godwin, K., Dickerson, J., & Fisher, A. (2015). Endogenously- and Exogenously-driven Selective Sustained Attention: Contributions to Learning in Kindergarten Children. *Journal of Experimental Child Psychology*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568875.pdf>
- Gil S., Chambres P., Hyvert C., Fanget M. & Droit-Volet S. (2012). Children with Autism Spectrum Disorders Have “The Working Raw Material”. *Time Perception*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/2cf2/b4d49e45db396013ac21a932d99a2abe0113.pdf?ga=2.192637928.356188033.1571671969-609507555.1571671969>. doi: 10.1371/journal.pone.0049116
- Miranda- Casas, A., Baixauli- Fortea, I., Colomer- Diago, C., & Roselló- Miranda, B. (2015). Autismo y trastorno por déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias en el funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente. *Revista de Neurología*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/273066967> Comorbidity of autism spectrum disorder and attention deficit with hyperactivity A review study

Anexo 5: Formato de aplicación de estrategia

Nombre: _____	Fecha: _____
Formato de aplicación de estrategia	
	Comentarios
Nombre de la estrategia:	
Día de la aplicación:	
Curso de la aplicación:	
Objetivo pedagógico para usar la estrategia:	
Reacción del niño:	
Posibles usos o sugerencias:	

Anexo 6: Plantilla del reloj





Elementos de la dimensión espacial

- Modelos espaciales
- Capacidad de orientación
- Visualización espacial abstracta

Autores: Patiño (2011),

Dimensión espacial en los niños con TEA

- Modelos espaciales → Déficit en la memoria espacio temporal y en la memoria de trabajo
- Capacidad de orientación → Ausencia de capacidad de automatización e interiorización de un patrón
- Visualización espacial abstracta → Visión concreta únicamente de cuerpos tangibles, dificultades en capacidad de imitación

Autores: Etchepareborda (2015)
Menezes (2005)

Referencias bibliográficas

- Etchepareborda, M. (2015). Funciones ejecutivas y autismo. *Revista Neurología*. Recuperado de <http://files.toydis.webnode.es/200000141-8070a81452/funciones%20ejecutivas%20y%20autismo.pdf>
- Menezes, P. (2005). Educación y autismo: la importancia del estímulo visual. *Foro de Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544582005>
- Patiño, L. (2011). Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592026>

Dimensión Visual

Conceptos Teóricos

Componentes de la dimensión visual

- Decodificación
 - Discriminación de estímulos exteriores
 - Entendimiento de las características concretas
- Comprensión
 - Interiorización de patrones externos
 - Inferencia

Autores: Burack (1994)

Dimensión visual en los niños con TEA

- Ausencia de la capacidad de discriminación de los diversos estímulos
- Ausencia de capacidad de síntesis
- Poco interés en las actividades del mundo que los rodea

Pueden no darse cuenta de lo que sucede a su alrededor

Autores: Etchepareborda (2015)
Menezes (2005)

Referencias bibliográficas

- Burack, J. (1994). Selective Attention Deficits in Persons With Autism: Preliminary Evidence of an Inefficient Attentional Lens. *Journal of Abnormal Psychology*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5193/76adecba8e9517e2355e65df7c98570dfacc.pdf>
- Etchepareborda, M. (2015). Funciones ejecutivas y autismo. *Revista Neurología*. Recuperado de <http://files.toydis.webnode.es/200000141-8070a81452/funciones%20ejecutivas%20y%20autismo.pdf>
- Menezes, P. (2005). Educación y autismo: la importancia del estímulo visual. *Foro de Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544582005>

FICHA N° 21

LOS CRISTALES

El hombre utiliza todo lo que la naturaleza le da para mejorar su vida. Es muy fácil ver cómo utiliza el reino animal: domestica a algunos animales vivos y los pone a su servicio; de otros animales, aprovecha los productos; a otros los consume como alimentos. Los vegetales también le prestan muchos servicios: le sirven de alimento, vestido, combustible; le proporcionan materiales de construcción.

Sin embargo son los minerales los que le permiten progresos más formidables. Los medios de transporte, la construcción, las comunicaciones dependen casi totalmente de los minerales; hasta la alimentación y el vestido incluyen en la actualidad gran cantidad de minerales. Entre los minerales hay algunos poco conocidos, pero que son de muchísima importancia: se trata de los cristales. En la vida diaria, se suele llamar cristal a un vidrio de gran dureza y transparencia. Así se habla de copas de cristal, floreros de cristal y, en algunos casos, del cristal de los ventanales.

Muchos saben también que algunas piedras preciosas, como los diamantes, son cristales. Tienen razón. Muchas piedras preciosas y semipreciosas son cristales. Las esmeraldas y las aguamarinas, por ejemplo, son cristales.

Pero hay otros cristales menos conocidos como tales. La sal de mesa, el azúcar, la nieve y otros muchos elementos de la vida diaria están formados por cristales. El poderoso veneno conocido como arsénico es también un cristal.

El nombre cristal viene del griego y significa "hielo". Los griegos, hace mucho tiempo, buscaban piedras preciosas en los cerros de los Alpes. De pronto encontraron una gran cantidad de piedras transparentes. Al comienzo creyeron que se trataba de hielo. Luego se dieron cuenta de que esas piedras no eran frías y no se derretían con el calor: eran de cuarzo; pero se quedaron con el nombre de hielos, "krystalloi", en griego.

El cuarzo es uno de los cristales más importantes de nuestro tiempo. Se usa en equipos electrónicos avanzados, en los viajes espaciales y en la construcción de relojes muy precisos.

Así, pues, en nuestros días, más importante que la domesticación de los animales es esta "domesticación" de los minerales que ha logrado el hombre, gracias a la cual ha alcanzado tantos progresos.

(359 palabras)

ACTIVIDADES

El autor de esta lectura pone el acento en la siguiente idea. Marca con una cruz la respuesta correcta.

- A— Los transportes y la construcción dependen casi totalmente de los minerales.
- B— El hombre utiliza el reino animal, vegetal y mineral.
- C— El cuarzo es uno de los cristales más importantes de nuestro tiempo.
- D— El dominio de los minerales, por ejemplo el cristal, ha hecho progresar al hombre en nuestro tiempo.
- E— Los cristales, pese a su diversificación e importancia, son poco reconocidos como importantes.

Realiza las siguientes actividades de vocabulario:

- A. Las palabras que vienen a continuación son compuestas. Sepáralas.

Aguamarina	agua	marina
Paraguas	_____	_____
Aguarrás	_____	_____
Paracaídas	_____	_____
Pararrayos	_____	_____
Limpiaparabrisas	_____	_____

B. Rosa - clavel - jazmín - orquídeas, son *especies* de la palabra *genérica* flores. Encuentra el género de las especies que vienen a continuación:

<i>Especies</i>	<i>Género</i>
Automóvil, camión, bus	_____
Cristales, oro, piedras	_____
Nieve, azúcar, diamantes	_____
Diarios, televisor, radio	_____

C. Las palabras varían su significado cuando se les agregan sufijos. Algunos sufijos comunes son: ción - eza - ble - cia. Deriva las palabras que vienen a continuación usando un sufijo.

Natural	: <u>Naturaleza</u>
Construir	: _____
Duro	: _____
Transparente	: _____

D. Busca una palabra con raíz griega que aparezca en la lectura y escríbela.

3) Contesta oralmente las siguientes preguntas:

- A. ¿Cuáles son los principales argumentos en que se apoya el autor para hablar sobre la importancia de la “domesticación” de los minerales?
- B. ¿Tienes más información relacionada con el tema de la lectura para complementarla?

FICHA Nº 22

¿DESDE CUANDO HAY VIDA?

Desde hace muchos años, los hombres están interesados en determinar lo que podríamos llamar “nuestros comienzos”. ¿Cuándo comenzó a existir el planeta Tierra? ¿Se desprendió del Sol? ¿Vino desde muy lejos y fue atraído por el Sol? ¿Desde cuándo existe la vida en la Tierra? ¿Desde cuándo existen hombres sobre este planeta? ¿Cuándo apareció el hombre? ¿Dónde apareció primero?

Lentamente estas preguntas van siendo respondidas en forma más exacta. Los progresos de la ciencia permiten saber las fechas cada vez con mayor aproximación.

Hasta el siglo pasado, casi todas las personas pensaban que nuestro planeta tenía sólo unos cuantos miles de años y que la vida era algo relativamente reciente.

Poco a poco se fue comprendiendo y comprobando que el hombre existe en la Tierra desde hace mucho, mucho tiempo.

En 1929, en China, el investigador Pei Wenzong descubre un cráneo humano completo, cuya edad se fija en 500.000 (quinientos mil) años. Los estudios no sólo prueban la edad del cráneo, sino también que perteneció a un hombre total, perfecto y muy cercano a lo que somos ahora nosotros.

Recientemente, en 1980, en una roca traída desde Australia, se encontraron restos de vida que con toda seguridad tienen más de 3.500 millones de años. En la roca había marcas fosilizadas de una colonia microbiana. En la misma Australia se había encontrado otra roca con fósiles más complejos y grandes con una edad de 2.800 millones de años.

Con tantos descubrimientos casi, casi hemos perdido la capacidad de admirarnos. Pero si observamos una bacteria al microscopio, podríamos decirle:

—¿Sabes, bacteria, que hace tres mil quinientos millones de años existían seres como tú? No eres ninguna novedad.

(274 palabras)

ACTIVIDADES

Contesta oralmente las siguientes preguntas. Relee el texto si fuera necesario.

- A. ¿Cuántas preguntas plantea el autor en el primer párrafo de la lectura?
- B. En la lectura se nombran dos países: China y Australia. ¿A qué se refiere el autor cuando los nombra?
- C. En la lectura también aparecen tres cifras: 1980, 3.500.000 y 2.800.000. ¿A qué se refiere cada una de ellas?

En la columna de la izquierda escribe una pregunta incluida en la lectura y en la de la derecha su respuesta.

Pregunta

Respuesta

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Busca en la lectura o en un diccionario el significado de:

A. colonia microbiana: _____

B. fósiles: _____

4) Responde oralmente. Discute. Comenta las siguientes preguntas:

- A. Antes de leer el texto, ¿te habías planteado algunas preguntas como las que aparecen en la lectura?
- B. ¿Te has formulado alguna pregunta que no aparezca en la lectura?
¿Cuál?
- C. El autor plantea en el último párrafo: “Con tantos descubrimientos casi, casi hemos perdido la capacidad de admirarnos”. ¿Qué piensas de esa afirmación?

5) Identifica y escribe algunas preguntas del primer párrafo que aparezcan sin respuesta en la lectura.

6) El siguiente párrafo está copiado sin mayúsculas ni signos de interrogación ni puntuación. Complétalo. Al finalizar relea el primer párrafo para comprobar tu trabajo:

“desde hace muchos años los hombres están interesados en determinar lo que podríamos llamar “nuestros comienzos” cuando comenzó a existir el planeta tierra se desprendió del sol vino desde muy lejos y fue atraído por el sol desde cuánto existe la vida en la tierra y desde cuando existen hombres sobre este planeta cuándo apareció el hombre dónde apareció primero”.

FICHA N° 15

SORPRESA

La investigadora E. Smith Bowen quiso informarse sobre las características de la vida de una tribu africana.

Viajó a Africa y se puso a vivir en el seno de una tribu que la recibió alegre y amistosamente.

La primera intención de la investigadora era aprender la lengua de los tribeños, y así se lo dio a entender.

Inmediatamente, los habitantes de la tribu reunieron una gran cantidad de plantas y se las fueron presentando una por una a su visitante. Al presentarle cada planta, se la nombraban varias veces. La investigadora repetía los nombres sin dificultad, pero no logró aprender mayor cosa de la lengua.

¿Qué había pasado?

La señora Smith había vivido siempre en ciudades y nunca se había interesado por las plantas. Ella misma reconocía que era incapaz de distinguir una dalia de una petunia o una begonia.

Los habitantes de la tribu eran cultivadores. Para ellos, las plantas eran tan importantes y familiares como los seres humanos. Cada hombre, mujer y niño de la tribu conocía el nombre, las características y los usos de centenares de plantas.

Al final, después de muchos esfuerzos, la investigadora logró aprender la lengua de la tribu, pero nunca consiguió familiarizarse con las plantas al igual que los nativos.

Los tribeños, por su parte, nunca pudieron salir de la sorpresa que les provocaba la existencia de una persona con una ignorancia tan tremenda acerca de las plantas y sus características.

Esta anécdota ha sido contada por la propia E. Smith Bowen en su libro *Retorno a la sonrisa*. En su libro *El pensamiento salvaje*, el antropólogo francés Claude Levi-Strauss la pone como un ejemplo de las sorpresas que se llevan los occidentales cuando investigan las culturas que algunos denominan "primitivas".

(291 palabras)

ACTIVIDADES

Marca con una cruz la oración que mejor refleja la opinión del autor.

- A. _____ La tribu era muy primitiva.
- B. _____ Los tribueños conocían mejor algunos aspectos de su medio ambiente que la señora Smith.
- C. _____ La señora Smith debería haber aprendido más sobre las plantas antes de visitar la tribu.
- D. _____ Los tribueños sólo eran superiores a la señora Smith en su conocimiento de las plantas.

Subraya la palabra que signifique lo contrario (antónimo) de las siguientes palabras:

- A. Alegre : sonriente, lloroso, triste, entusiasta, apático.
- B. Dificultad : problema, facilidad, confusión, solución, entuerto.
- C. Ignorancia : olvido, aprendizaje, memoria, conocimiento, tecnología.
- D. Igual : semejante, equivalente, diferente, curioso, peculiar.

Ordena las siguientes palabras para formar una oración.

- A. investigadora la aprender la lengua logró la de tribu.

- B. pudieron sorpresa los no su tribueños salir de

4) Relee el texto y busca dos características de la tribu y dos características de la señora Smith.

A. Tribu: _____

B. Señora Smith: _____

5) Responde en forma oral las siguientes preguntas:

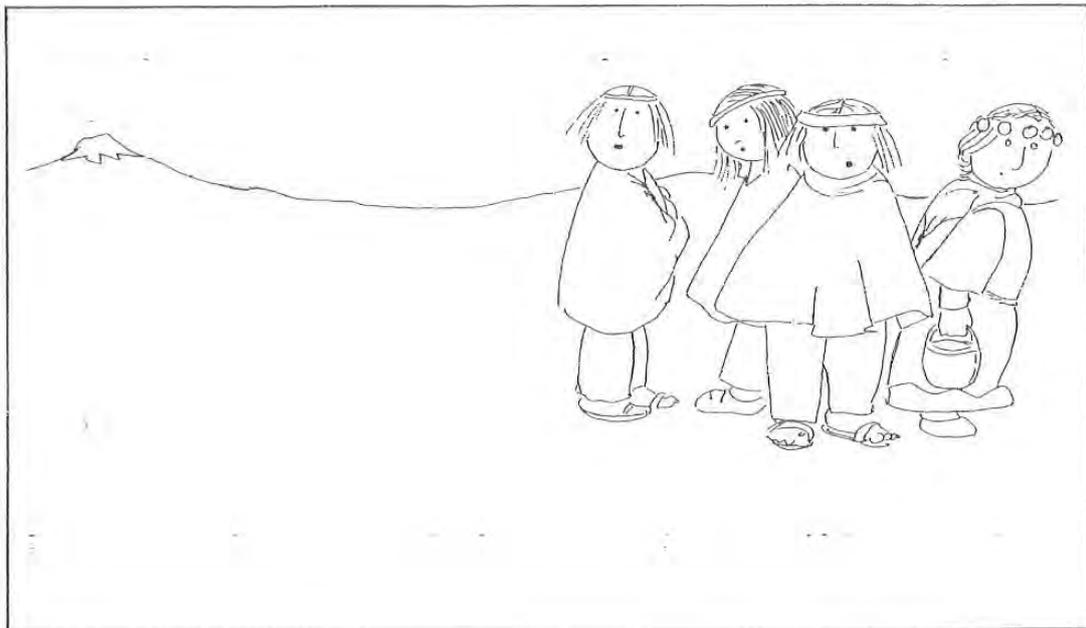
A. ¿Te gustaría visitar una tribu “primitiva”? ¿Por qué?

B. Imagina que haces un viaje para conocer una tribu; ¿cómo te prepararías?

C. ¿Crees tú que los pueblos “primitivos” son más o menos inteligentes que los “civilizados”? ¿Por qué?

6) Imagínate una entrevista entre un antropólogo y un “nativo”.
Escribe algunas de las preguntas que formularía el antropólogo.

7) Completa el dibujo. ¿Qué están mirando los nativos?



FICHA N° 19

UNA MURALLA MAGICA

Hace ya bastante tiempo que se están haciendo ensayos de casas calefaccionadas por el sol. Fundamentalmente se trata de acumular el calor que se produce en las horas en que brilla el sol. Así el sol seguiría calentando las casas durante las noches y los días nublados.

Uno de los métodos que más se han ensayado es aprovechar los rayos del sol para calentar agua. Cuando el sol desaparece, queda el agua caliente y con ella se calefacciona la casa. Sin embargo, este método es complicado. Hay que construir estanques en los techos y una red de cañerías tiene que cruzar toda la casa.

Hace poco se ha encontrado una solución más simple.

Se trata de una muralla acumuladora de calor.

Los rayos del sol deben llegar directamente hasta este muro durante el mayor tiempo posible. La parte de afuera del muro está formada por un grueso cristal negro o muy oscuro que se calienta muchísimo y que se demora mucho en enfriarse. Detrás del cristal negro hay una capa de aire. Luego viene un tabique aislante con algunas perforaciones que lo comunican con las habitaciones que se quiere calentar.

Cuando brilla el sol el cristal negro se calienta a altas temperaturas y calienta también el aire que está detrás. El aire caliente empieza a salir por las perforaciones y circula por la casa pero sin calentarla demasiado.

Cuando el sol se esconde, el cristal negro sigue caliente. El aire que está detrás de él sigue saliendo por algunas de las perforaciones de los tabiques; por otras entra aire un poco más frío que viene de la casa. Este aire frío se calienta a su vez y vuelve caliente a la casa. Así la casa se mantiene caliente hasta que el sol vuelve a aparecer.

Aunque los días estén algo nublados, de todos modos el cristal negro se calienta. Así los habitantes de esta novedosa casa solar nunca pasan frío.

(322 palabras)

ACTIVIDADES

1) Relee el texto y contesta las siguientes preguntas:

A. ¿Cuáles son los dos métodos que más se han utilizado para aprovechar los rayos del sol?

B. ¿Para qué sirve el cristal negro del muro?

2) Escribe V si la afirmación es verdadera y F si es falsa. Explica oralmente tus respuestas.

A. — Calentar agua es un método sencillo para aprovechar los rayos del sol.

B. — El cristal negro se calienta cuando los días están nublados.

C. — La parte exterior del muro tiene un tabique aislante con algunas perforaciones.

D. — El aire caliente que sale por las perforaciones calienta muchísimo la casa.

3) ¿Qué significan las palabras red y tabique? Confirma tus definiciones en el diccionario y escríbelas.

A. Red: _____

B. Tabique _____

4) Agrupa las siguientes palabras en dos conjuntos indicando en cada uno de ellos el nombre del conjunto que está incluido en la lista.

Ventana - templado - tabique - cálido - muralla - clima - piso - construcción - frío - tropical.

A. _____

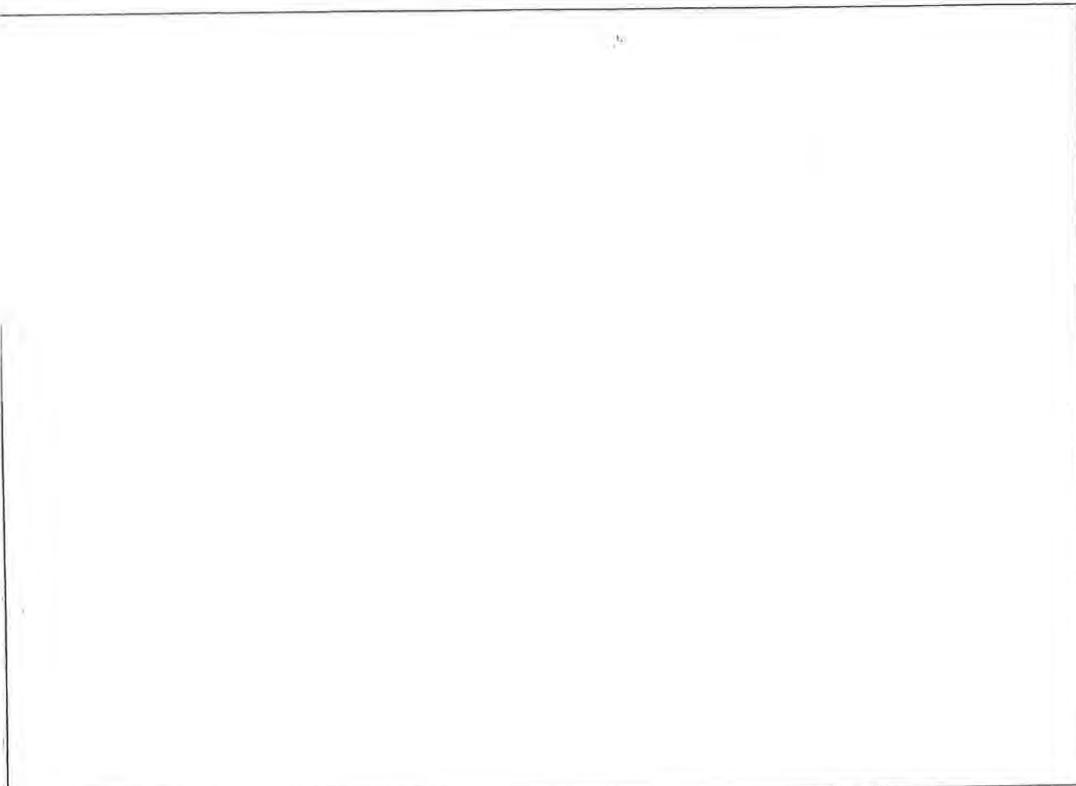
B. _____

5) Responde oralmente las siguientes preguntas:

A. ¿De cuántas maneras te puedes proteger del frío?

B. Si tú pudieras controlar la energía solar, ¿qué usos le darías?

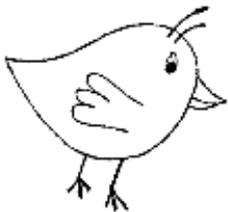
6) Si tuvieras poderes mágicos, ¿qué pedirías? Dibújalo.



Anexo 10: Formato de plan del día

Nombre: _____	Salón: _____	Datum: _____																																					
Plan del día Martes 12. 12. 19																																							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">Hecho</th> <th style="width: 10%;">Hora</th> <th style="width: 45%;">Actividad</th> <th style="width: 30%;">Lugar</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">1</td> <td>Matemática</td> <td>Salón de clases</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">2</td> <td>Comunicación</td> <td>Salón de clases</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">3</td> <td>Música Llevar: - Flauta - Libro „Gaturro 2”</td> <td>Sala de música</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td colspan="3" style="text-align: center;">Recreo Devolver el libro „Gaturro 2” a la biblioteca</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">4</td> <td>Formación Laboral</td> <td>Sala de arte</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">5</td> <td>Inglés</td> <td>Salón de clases</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td colspan="3" style="text-align: center;">Recreo Llevar limpiatipo para entretenerse en la premiación</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">6</td> <td>Premiación de los Juegos Florales</td> <td>Auditorio</td> </tr> </tbody> </table>				Hecho	Hora	Actividad	Lugar		1	Matemática	Salón de clases		2	Comunicación	Salón de clases		3	Música Llevar: - Flauta - Libro „Gaturro 2”	Sala de música		Recreo Devolver el libro „Gaturro 2” a la biblioteca				4	Formación Laboral	Sala de arte		5	Inglés	Salón de clases		Recreo Llevar limpiatipo para entretenerse en la premiación				6	Premiación de los Juegos Florales	Auditorio
Hecho	Hora	Actividad	Lugar																																				
	1	Matemática	Salón de clases																																				
	2	Comunicación	Salón de clases																																				
	3	Música Llevar: - Flauta - Libro „Gaturro 2”	Sala de música																																				
	Recreo Devolver el libro „Gaturro 2” a la biblioteca																																						
	4	Formación Laboral	Sala de arte																																				
	5	Inglés	Salón de clases																																				
	Recreo Llevar limpiatipo para entretenerse en la premiación																																						
	6	Premiación de los Juegos Florales	Auditorio																																				

Anexo 11: Formato de plan de clase

	
<input type="checkbox"/>	

Anexo 12: Evaluación del desempeño docente

Evaluación de desempeño docente

Nombre: _____

Curso: _____ Grado: _____

Fecha: _____ Hora: _____

- 1 = Nunca
2 = Rara vez
3 = A menudo
4 = Siempre

<i>Crterios</i>	1	2	3	4
La clase presenta una estructura determinada permitiendo que los niños se sientan orientados temporalmente				
Evidencia los minutos determinados que los niños deben cumplir para cada ejercicio				
Avisa el término de estos intervalos de tiempo para prevenir conductas disruptivas en los niños con diagnóstico				
Las fichas de trabajo presenta un orden claro y estructurado				
De ser necesario, adecúa la ficha de trabajo según las capacidades del niño y/o brinda material concreto				

Delimita el espacio que tiene el niño para trabajar				
Utiliza alguna estrategia para ayudar al niño a orientarse en el salón				

