



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Intervención educativa en el aula ordinaria para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo

Alumno: Cristina Pulido Castro

Tutor: Prof. D. José Antonio Torres González
Dpto: Pedagogía

Junio, 2014

ÍNDICE

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. Concepto de Necesidades Educativas Especiales	5
2.2. Características del desarrollo y aprendizaje del alumnado con trastornos generalizados del desarrollo	7
2.2.1. Los Trastornos Generalizados del Desarrollo: etiología y clasificación	7
2.2.2. Desarrollo de los niños con TGD	10
2.2.3 Necesidades educativas del alumnado con TGD	15
3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA	18
3.1. Objetivos	18
3.2. Contenidos	18
3.3. Metodología	20
3.4. Organización espacio-temporal	20
3.5. Actividades	21
3.6. Evaluación	23
4. PERSPECTIVA EVOLUTIVA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	24
5. ORIENTACIONES PARA UNA INNOVACIÓN INCLUSIVA	25
6. RESPUESTA EDUCATIVA	25

7. ESCOLARIZACIÓN	26
7.1. Criterios de escolarización: factores del centro	26
7.2. Tareas en la valoración psicopedagógica	26
8. CONCLUSIONES	27
REFERENCIAS	28
ANEXOS	29
Anexo 1. Agenda visual	29
Anexo 2. Métodos de intervención y sistemas alternativos de comunicación	32

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado, hace referencia a los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Inicialmente, encontramos un marco teórico dónde se detallan las características y aprendizaje de este tipo de alumnado, su desarrollo y las necesidades educativas especiales que estos niños presentan. También se explicará la etiología y clasificación. Además, se llevará a cabo una intervención educativa en el aula ordinaria para este tipo de alumnado, se darán unas orientaciones para una innovación inclusiva y conoceremos un poco más sobre la respuesta educativa y criterios de escolarización para estos niños.

Palabras clave: Trastornos Generalizados del Desarrollo, etiología, clasificación, intervención educativa, innovación inclusiva.

ABSTRACT

This final degree Project deals with Pervasive Developmental Disorders (PDD). First of all, a theoretical framework is presented describing the features and the kind of learning of students suffering those disorders, as well as the development and the special educational needs of the above-mentioned students. Also, we will also explain the etiology and the classification. Moreover, an educational intervention will be carried out in a regular classroom for this kind of students, some guidelines will be provided for the inclusive innovation to be accomplished, and additionally, we will be familiarized with their educational response and their enrollment criteria.

Key words: Pervasive Developmental Disorders, etiology, classification, educational intervention, inclusive innovation.

1. INTRODUCCIÓN

Los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) son una incapacidad relacionada con el desarrollo mental que normalmente aparece durante los tres primeros años de vida. Es el resultado de un trastorno neurológico que afecta el funcionamiento del cerebro. Se da cuatro veces más en los niños que en las niñas y nada tiene que ver el nivel educativo de la familia, el modo de vida o la economía familiar.

Este trastorno dificulta la comunicación con otras personas, tanto verbal como no verbal. Las personas con TGD tienen deficiencias en la interacción social y en las actividades de ocio y juego, también les cuesta adquirir cierta autonomía para convertirse en miembros independientes. Algunas de las características que muestran las personas con TGD, son los movimientos repetitivos del cuerpo (balanceo o sacudimiento de las manos), dar respuestas inusuales a las personas, gran apego a un determinado objeto y resistencia a cualquier cambio en su rutina.

Los niños/as con este tipo de trastorno, tienen todo el derecho de recibir una educación acorde a sus circunstancias, igual que otro alumno con cualquier otra necesidad educativa especial. La educación básica debe potenciar el desarrollo de las capacidades en todas las personas y debe dar al alumno una educación en un entorno normalizado, comprensivo e integrador.

Los profesionales de la educación necesitan información, orientaciones e instrumentos que ayuden a planificar los recursos necesarios para su trabajo diario. Los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo necesitan adaptaciones y recursos excepcionales para conseguir que su educación tenga los mismos fines y objetivos que el resto de alumnos y alumnas. Es esencial, que el docente tenga una actitud profesional y personal positiva hacia su alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepto de Necesidades Educativas Especiales

El término de Educación Especial se ha utilizado para designar un tipo de educación diferente a la ordinaria, de tal forma que el niño diagnosticado de deficiente era segregado a un centro o unidad específica. Sin embargo la normalización de

servicios que en el ámbito educativo supone la integración escolar, ha dado paso a una concepción y a una práctica distinta.

En la actualidad la Educación Especial forma parte de la educación general. Con estos planteamientos surge el nuevo modelo de Educación Especial que implica el concepto de "Necesidades Educativas Especiales". Este enfoque tiene su origen en países de habla anglosajona, especialmente Inglaterra, a partir del informe Warnock de 1978. Según este nuevo enfoque se considera que un niño necesita una educación especial si tiene alguna dificultad en el aprendizaje que requiere una medida educativa especial. La dificultad de aprendizaje se produce cuando el niño presenta una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de niños de su misma edad. La medida educativa especial, se define como una ayuda educativa adicional o diferente respecto a las tomadas en general para los niños que asisten a las escuelas ordinarias.

El informe Warnock contiene una serie de recomendaciones entre las que destacan las siguientes:

- Todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad.
- Un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que presenta mayores dificultades para aprender que la mayoría de los niños de su edad, por lo que precisa una atención más específica y unos recursos educativos especiales.
- Los recursos educativos especiales son tanto de carácter tradicional como diferentes a los disponibles habitualmente en la escuela.

El concepto de necesidad hace referencia a un amplio rango de dificultades que el alumno puede experimentar como resultado de la interacción entre sus aptitudes y posibilidades y el contenido educativo. Se puede establecer una distinción entre “diferencias individuales en el aprendizaje” y “necesidades educativas especiales”. Las diferencias individuales están ligadas a cada alumno y se pueden abordar con los medios ordinarios que posee cualquier profesor, mientras que las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales tienen que resolverse con ayudas extraordinarias de tipo educativo, médico o psicológico.

Las necesidades educativas se pueden concebir como un continuo que comprende desde las más generales a las más específicas. Las necesidades educativas especiales

implican que el alumno precisa ayudas pedagógicas específicas para el logro de los fines de la educación. Entre las necesidades que pueden presentar estos alumnos destacamos:

- Necesidad de una evaluación completa que permita el diagnóstico preciso. Para poder realizar esta evaluación se requieren pruebas adaptadas a las peculiaridades de los distintos desarrollos.
- Necesidad de una adaptación curricular individualizada.
- Necesidad de métodos de enseñanza especializados.
- Necesidad de alguna forma de apoyo contextual.
- Necesidad de seguimiento pormenorizado.

2.2. Características del desarrollo y aprendizaje del alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo

2.2.1. Los Trastornos Generalizados del Desarrollo: etiología y clasificación

El término "Trastornos Generalizados del Desarrollo" fue introducido por la Asociación Americana de Psiquiatría en el DSM-III (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) para hacer referencia a trastornos severos consistentes en una distorsión simultánea y grave, manifestada desde la infancia, de distintas áreas del desarrollo psicológico: habilidades cognitivas, sociales y de lenguaje. El autismo es considerado el subgrupo más grave y prototípico de los trastornos generalizados del desarrollo.

Hoy en día se sabe que gran parte de los autistas presenta asociado retraso mental, que en la primera infancia aparecen a menudo estigmas físicos menores, y que en un tercio de los casos, el autismo aparece después de unos meses de desarrollo normal.

En las últimas décadas, los avances realizados en las investigaciones sobre los aspectos mentales y cognitivos de las personas con autismo junto a las comunicaciones personales realizadas por muchas de estas personas acerca de cómo veían y ven el mundo que les rodea, nos han permitido acercarnos a sus mentes. Ahora podemos tener una idea más acertada de cómo ven el mundo que les rodea, y de cuáles son las dificultades que aparecen.

Los TGD se definen como trastornos del desarrollo con posibles denominaciones:

- ✓ Trastorno Autista
- ✓ Trastorno de Asperger
- ✓ Trastorno Desintegrativo
- ✓ Síndrome de Rett
- ✓ Trastorno autista no especificado

Los criterios diagnósticos **del trastorno autista** son los siguientes:

A. Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones de un conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad. Cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).

1. Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:

1. a. Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.

1. b. Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.

1. c. Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o mostrar objeto de interés).

1. d. Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

2 .a. Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).

2. b. En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.

2. c. Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrásico.

2. d. Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.

3. Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetitivos y estereotipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

3. a. Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.

3. b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.

3. c. Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).

3. d. Preocupación persistente por partes de objetos.

B. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) Interacción social, (2) Empleo comunicativo del lenguaje o (3) Juego simbólico.

C. El trastorno no se explica mejor por un Síndrome de Rett o trastorno desintegrativo de la niñez.

El **trastorno de Asperger**. Una cuestión debatida en la actualidad es si las personas que presentan este trastorno son autistas de nivel intelectual y lingüístico más alto o, si por el contrario, deben distinguirse cualitativamente del trastorno autista. Las principales diferencias entre ambos trastornos se centran, en primer lugar, en que los sujetos con síndrome de Asperger no presentan deficiencias estructurales en su lenguaje, sino sólo limitaciones pragmáticas en el uso del lenguaje como instrumento de comunicación y prosódicas en su melodía. En segundo lugar, los sujetos con síndrome de Asperger suelen tener una inteligencia más desarrollada e incluso presentan ciertas competencias extraordinarias en campos reducidos, por ejemplo, inventar crucigramas o calcular el día de la semana que corresponde a cualquier fecha. Los criterios diagnósticos que establece el DSM-IV para este trastorno incluyen: alteración

cualitativa de la interacción social, presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades repetitivas, deterioro importante de la actividad laboral, social o académica, no presencia de retraso general del lenguaje, del desarrollo cognoscitivo ni del comportamiento adaptativo.

El **trastorno de Rett** se sitúa en el extremo opuesto al síndrome de Asperger, puesto que se acompaña siempre de un retraso mental severo o profundo. Se trata de una alteración evolutiva que se produce sólo en niñas, y después de un período de 6 a 18 meses de evolución normal. Se caracteriza por pérdida progresiva de habilidades motoras y cognitivas y el desarrollo de movimientos estereotipados de las manos.

El **trastorno desintegrativo** de la niñez implica una pérdida de funciones y capacidades previamente adquiridas por el niño, que tiene que producirse después de los dos años y antes de los diez. Las pérdidas se deben producir en al menos dos de las cinco áreas siguientes: 1) lenguaje expresivo y receptivo, 2) competencias sociales, 3) control de esfínteres, 4) juego y 5) destrezas motoras. Este cuadro suele ofrecer un carácter más cíclico y cambiante que el autismo, con inestabilidad emocional más extrema y se puede acompañar de fenómenos como alucinaciones y delirios.

Los **trastornos profundos del desarrollo no especificados**, incluyen aquellos casos cuyo diagnóstico no es suficientemente claro para incluirse en los anteriores cuadros. En esta categoría se incluyen por tanto los casos de "autismo atípico".

La descripción de estos trastornos no está clara, son muchos los casos atípicos o que se sitúan en los límites entre ellos. Dadas estas dificultades, se ha propuesto el concepto de "espectro autista" o de continuo autista.

2.2.2. Desarrollo de los niños con TGD

Existe una enorme variedad en el tipo de comportamientos y habilidades manifestadas por los niños autistas. Aunque en algunos casos se producen formas extremas de comportamientos, hay que tener en cuenta que las conductas no se presentan en el mismo grado ni se manifiestan de la misma manera.

Desarrollo motor

El niño autista consigue los principales logros motrices casi a la misma edad que el resto de niños, aunque puede existir un ligero retraso. Algunos aspectos de su conducta motriz son peculiares, como su forma característica de permanecer de pie con la cabeza inclinada o el andar de puntillas. Una de las principales características del autismo lo constituyen los movimientos repetitivos (balancearse hacia delante y hacia atrás, agitar sus brazos y piernas, mostrar repetidamente la misma expresión facial...). Algunos niños autistas severamente afectados pueden llegar a autolesionarse.

Desarrollo perceptivo

Las reacciones del niño autista ante la experiencia sensorial suelen ser con frecuencia extrañas. A veces actúa como si no experimentara ruidos, olores o contactos. Puede manifestarse indiferente al dolor o al frío. En otros momentos mostrará que sus sentidos funcionan mirando fijamente cualquier objeto. Aún más extraña es la reacción de miedo intenso que muestran algunos niños autistas ante determinados objetos cotidianos.

El niño autista se comporta como si no pudiera interpretar sus experiencias por separado, como si no diera sentido a las cosas que le rodean. Los niños autistas reconocen objetos cotidianos y personas.

Existen áreas donde los niños autistas funcionan bien, por ejemplo las habilidades viso-espaciales implicadas en tareas como rompecabezas, tableros de formas etc. Sin embargo estas tareas las realizan de forma mecánica sin prestar ninguna atención al dibujo que representan simplemente interesados en juntar todas las piezas. En los juegos de construcción igualmente lo que les interesa no es el producto final sino el proceso repetitivo de juntar y deshacer algo. Estos resultados también pueden explicarse por sus dificultades para extraer un significado del ambiente (el dibujo del rompecabezas significa poco para ellos) y por sus habilidades para recordar las posiciones de los objetos (las piezas del rompecabezas), junto con su gran afición por ordenar y coleccionar objetos.

Algunos autistas muestran una capacidad buena para el dibujo, en términos de la semejanza de estos dibujos con la realidad. Esto se puede explicar

porque los autistas al realizarlos no se basan en lo que conocen y en lo que comprenden de los dibujos sino que únicamente se trata de copiar las líneas o detalles que tienen delante o que recuerdan. Esta minoría de niños autistas que realizan muy bien los dibujos presentan una memoria visual excelente lo que unido a su falta de interpretación de lo que ven puede ser la razón de esta habilidad.

Desarrollo cognitivo

Más de la mitad de todos los niños autistas tienen cocientes intelectuales por debajo de 50. Los cocientes intelectuales verbales de los niños autistas son normalmente más bajos que los cocientes intelectuales manipulativos.

Según la opinión de Rutter (1984) los niños autistas presentan un déficit cognitivo que no puede ser explicado por el desinterés social. Los cocientes intelectuales de los autistas se mantienen bastantes estables, incluso aunque lleguen a ser más sociables como resultado de una intervención.

El autismo no es el resultado de cualquier tipo de déficit cognitivo. En principio no es un déficit general ya que los autistas presentan un perfil característico en la realización de los test: puntuaciones mucho mejores en los ítems no verbales que en los verbales, con buenas habilidades visoespaciales y memoria para lo repetitivo. En el área de lenguaje y habilidades relacionadas, su rendimiento es pobre.

También es característica de los autistas la no utilización de objetos para sustituir a otros objetos en los juegos imaginativos. El niño autista no inventa nuevos juegos.

El autista parece ser incapaz de comprender el comportamiento de otras personas, de interpretar su conducta.

Los niños autistas suelen realizar muy bien determinadas tareas de recuerdo. Lo que parece distinguir la memoria de los niños autistas de la memoria de los demás niños es que los primeros almacenan cosas en la memoria sin cambiarlas en absoluto, no seleccionan cosas para ser recordadas y muchas de las cosas que recuerdan parecen irrelevantes y de ninguna utilidad para ellos. Otra característica de la memoria del niño autista es que lo que recuerda no está modificado por eventos posteriores, cada recuerdo parece mantenerse separado de los otros recuerdos. Los juegos imaginarios limitados de

los niños autistas podrían estar relacionados con sus peculiaridades de memoria. Es posible que el niño autista recuerde los hechos tal como han ocurrido porque tiene dificultades en dar un sentido a las situaciones y abstraer un significado de ellas.

Desarrollo de la comunicación

Aproximadamente, la mitad de todos los niños autistas no adquieren nunca ningún tipo de habla funcional y los niños que aprenden a hablar lo hacen de modo muy diferente al lenguaje de los niños normales o de los niños con otros problemas de lenguaje. Los logros en el lenguaje de un niño autista son útiles para pronosticar su desarrollo posterior. Cuanto más limitado sea el lenguaje a la edad de cinco o seis años más desfavorable es el pronóstico para su futuro desarrollo.

Por la edad normal de diagnóstico del autismo sabemos poco acerca de las primeras formas de comunicación del niño autista. Algunas observaciones realizadas con niños autistas mayores confirman que no tienden a comunicarse con otras personas de forma no verbal, no usan gestos de la misma manera que los demás niños.

Otra observación interesante es que un niño autista tiende a no señalar los objetos que quiere. Está interesado en objetos y eventos por las sensaciones inmediatas que le proporcionan, pero no está interesado en compartir cualquiera de estas sensaciones y experiencias con otras personas. La mayoría de niños autistas tienen graves problemas de aprendizaje del lenguaje. Una parte de ellos presentan mutismo y otra parte tienen un lenguaje muy limitado compuesto por un par de palabras que no utilizan para la comunicación ni para la conversación.

El lenguaje del niño autista que habla es muy diferente, tanto en el contenido como en la manera en que lo utiliza. El inicio del habla suele estar atrasado, no se produce una rápida ampliación de su vocabulario y mucho de lo que dice consiste en repeticiones sin sentido de cosas que ha oído, a esto último se le llama ecolalia.

Uno de los fallos más corrientes que cometen es su incorrecta utilización del pronombre personal y en general con las palabras deícticas (este, ese, aquí, allí) cuyo significado depende de la comprensión de las circunstancias en las cuales son usadas. Muchas veces omiten palabras como preposiciones y conjunciones. Gran parte del

vocabulario de estos niños consiste en los nombres de los objetos y las cosas de su entorno inmediato. También suelen colocar las palabras en la frase en orden incorrecto.

Muy pocos niños autistas llegan a hablar con sentido gramatical, pero incluso en estos niños el lenguaje es literal, la voz plana y monótona con una falta total de metáforas y referencias. Incluso si sus habilidades de lenguaje son adecuadas, sus habilidades de conversación son extremadamente limitadas. Muy pocos niños autistas pueden mantener una conversación apropiada, la mayoría no guarda su turno al hablar y no relaciona lo que él dice con lo que está diciendo la otra persona. Las dificultades del lenguaje del niño autista no se refieren solamente al uso sino también a su comprensión de lo que dicen otras personas, la cual está limitada a cosas y eventos concretos y fracasa cuando la conversación llega a niveles más abstractos.

Los autistas no tienden a comunicarse de forma no verbal, es decir, mediante expresiones, gestos y movimientos. Al no comunicarse de forma no verbal parecen tener poca comprensión de los gestos y expresiones de otras personas y en consecuencia son incapaces de interpretar correctamente los sentimientos de otras personas. A pesar de todo esto existe alguna evidencia de que los niños autistas incluso con mayor déficit pueden aprender a comunicar necesidades básicas utilizando signos y símbolos, y que esto puede ayudar al desarrollo de su lenguaje hablado.

Desarrollo social

Los niños autistas están especialmente incapacitados en su interacción con otras personas. Existen pocos datos sobre el comportamiento temprano de los niños autistas.

Su dificultad de imitación puede que sea debida a su incapacidad para comprender la naturaleza recíproca de la interacción social. La persona autista es deficiente en interpretar los sentimientos de las otras personas a partir de su comportamiento verbal, lo cual le supone una incapacidad para reaccionar correctamente a la conducta de otras personas. El principal problema del niño autista sobreviene al procesar la información que tienen un significado social o emocional.

Los niños autistas muestran pocas señales de darse cuenta de su déficit. Al llegar a la edad adulta, algunos sujetos más capacitados suelen hacerse conscientes de sus dificultades en situaciones de interacción social.

Su incapacidad para establecer el mismo tipo de significado al ambiente y para recordar determinadas cosas puede llevarle a mostrar angustia en determinadas situaciones. También presenta una gran aversión a los cambios en el orden de los objetos o en cosas rutinarias, lo que puede llegar a alterarles, persistiendo su angustia hasta que la rutina queda establecida. Los autistas frecuentemente parecen niños infelices, llorando o sintiendo tristeza sin razón aparente, o por razones de cualquier cambio en su ambiente.

2.2.3 Necesidades educativas del alumnado con TGD

A continuación destacaremos de forma esquemática algunas de las deficiencias que presenta el niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo:

- **Deficiencias sociales:**

Aislamiento e indiferencia hacia otras personas.

Ausencia de contactos sociales y espontáneos.

Rituales.

Escasez de comprensión de reglas.

Ambientes muy estructurados.

- **Deficiencias comunicativas:**

Ausencia de comunicación espontánea o intencional.

Largos monólogos (en aquellas personas con habilidades especiales).

Lenguaje ecolálico, con entonación lineal y con inversión de pronombres personales.

- **Imaginación y juego simbólico:**

Tienen un abanico muy pobre de actividades muy poco creativas e imaginativas.

Ausencia de juego simbólico.

Abundantes movimientos repetitivos y estereotipias.

Las características fundamentales del desarrollo autista son:

1. Problemas en la adquisición de habilidades de autonomía, que son importantes sobre todo en cuanto que dificultan la interacción con los demás y las posibilidades de conseguir independencia. Estos problemas tendrán como consecuencia:

- Necesidad de seleccionar, introducir y a veces priorizar, objetivos referidos a la autonomía personal.
- Necesidad, en algunas ocasiones, de elaborar y aplicar programas específicos sobre el control de esfínteres, control de la alimentación, control de sueño...

2. Alteraciones cognitivas, que afectan principalmente a aspectos relacionados con la abstracción, la función simbólico-representacional, el lenguaje, la atención, la percepción y la memoria. Las N.E.E. que se desprenden de las mismas son:

- Necesidad de trabajar requisitos previos al aprendizaje como son la atención, la percepción, la imitación, la memoria...
- Necesidad de emplear estrategias que impidan que la conducta del alumno se disperse con estímulos irrelevantes, para conseguir la abstracción de lo relevante.
- Necesidad de fomentar la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- Necesidad de trabajar todos los procesos alterados, al mismo tiempo que los objetivos del área y estrategias.

3. Alteraciones en la comunicación y el lenguaje, que o bien es inexistente o bien presenta grandes anomalías en la intencionalidad y en el significado. Las necesidades sobre las que inciden son:

- Necesidad de fomentar situaciones que provoquen comunicación de cualquier tipo (oral, gestual...)
- Necesidad de conseguir requisitos previos para la adquisición del lenguaje (percepción de lo relevante, atención; imitación...)

- Necesidad de comprender el significado social del lenguaje y la funcionalidad de éste y ajustarse a normas básicas de intercambio comunicativo.
- Necesidad de adquirir un sistema de comunicación.
- Necesidad de rehabilitación de las alteraciones que puedan existir.
- Necesidad de armonizar los aspectos formales, semánticos y pragmáticos, de modo que se optimice el empleo adecuado y adaptado del lenguaje oral o del sistema de comunicación empleado.
- Necesidad de asegurar la generalización.

4. Alteraciones sociales, consistentes en el aislamiento y la falta de contacto social y afectivo con otras personas. De dichas anomalías se derivan unas N.E.E. concretas como son:

- Necesidad de trabajar de forma intencional los objetivos del área social.
- Necesidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado, dando al niño un sitio activo en la relación que se establezca.
- Necesidad de un programa social ajustando que beneficie la integración social, al mismo tiempo que facilite la adquisición de otros aprendizajes.
- Necesidad de conocer el sistema de comunicación empleado por el niño.

5. Alteraciones en la conducta, que consisten en determinadas acciones repetitivas o disruptivas, de ellas se derivan:

- Necesidad de controlar las conductas estereotipadas.

6. Alteraciones motrices, que varían significativamente de unos casos a otros. Las necesidades sobre las que repercuten son:

- Necesidad de un tratamiento motriz adecuado al nivel evolutivo del sujeto, que propicie el desarrollo de otras áreas (cognitiva, afectiva...)
- Necesidad de reeducación motriz en aquellos casos en los que exista una alteración específica.

3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La siguiente intervención educativa irá dirigida al alumnado de educación infantil.

3.1. Objetivos

- Potenciar al máximo la autonomía del niño/a.
- Desarrollar las competencias básicas de autocontrol de la propia conducta.
- Desarrollar habilidades de interacción social.
- Fomentar la capacidad de desenvolverse de manera autónoma en la sociedad.
- Desarrollar estrategias de comunicación espontánea y generalizada, a través de signos, pictogramas, etc.
- Fomentar la comunicación y la reciprocidad comunicativa.
- Desarrollar conceptos básicos y procesos cognitivos como atención, memoria, etc.

Estos objetivos generales, deben adaptarse a las características del entorno y del niño con el que trabajamos.

3.2. Contenidos

A la hora de llevar a cabo una intervención educativa con niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo se valorará los siguientes contenidos de aprendizaje:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- Canciones.
- Carrera y saltos.
- Lanzamiento y recogida de balones.
- Juegos y deportes.
- Movimientos y coordinación.
- Esquema corporal.

- Estados de ánimo.
- Trazos libres.
- Dibujos y coloreados.
- Picados y recortados.
- Modificación de su conducta.
- Normas de convivencia.

Conocimiento del entorno

- La semana, mes, estaciones del año y año.
- Los miembros de su familia.
- Los animales y las plantas.
- Su casa.
- Su clase y su colegio.
- Los objetos más utilizados en su casa, en el colegio, etc.

Lenguajes: Comunicación y representación

- Atención y memoria.
- Conceptos temporales y espaciales.
- Numeración.
- Sumas y restas simples.
- Seriaciones y clasificaciones.
- Comprensión y expresión oral.
- Vocabulario comprensivo y expresivo.
- Iniciación a la lectura y escritura.
- Recuerdo de vocales y palabras.
- Recuerdo de canciones y poesías.

- Los nombres propios.

3.3. Metodología

El método de trabajo que se seguirá con los alumnos, partirá de sus propios intereses. Se aprovecharán las rutinas cotidianas y se llevarán a cabo situaciones que desencadenen actos comunicativos:

- ✓ Empleo de la pausa larga (en la que sea necesario la comunicación para pedirle al maestro que continúe).
- ✓ Crear situaciones en las que el niño necesite ayuda para pedir un objeto que quiera.

Se le ofrecerá al niño oportunidades para poder elegir y fomentar la toma de decisiones. Los recursos que se utilizarán para favorecer la atención, son los siguientes:

- ✓ Claves visuales (paneles con pictogramas, fotos y palabras escritas),
- ✓ Colores (cada niño se identifica con un color que tendrá en su mesa, en las bandejas del almuerzo, en el panel del almuerzo y en las agendas personales).
- ✓ Sistemas alternativos de comunicación (PECS, método de comunicación total de Schaeffer y método TEACCH) (Anexo 1)

El lenguaje debe ser sencillo, mediante el uso de una sola palabra o de frases muy cortas, y si es necesario apoyándose en imágenes u objetos de referencia. Se hará hincapié en que presten atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y ajenos, enfatizando cuando estamos tristes, contentos o enfadados. Por último se establecerán rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas.

3.4. Organización espacio-temporal

Para desarrollar la iniciativa comunicativa y la autonomía del niño, es imprescindible una organización espacio-temporal muy estructurada. Todo ello es favorable en el desarrollo de la comunicación, de la regulación de la conducta y la adaptación al medio.

Organización espacial

Dentro de la organización espacial del aula distinguiremos los rincones del aula.

La clase se organizará en diferentes rincones, debidamente señalizados:

- Rincón de la informática.

- Rincón de relajación y juego.
- Rincón de trabajo de mesa.
- Rincón de la música.
- Rincón del almuerzo.
- Rincón de los cuentos.
- Rincón de las plantas
- Rincón del aseo.

Organización temporal

Es esencial ayudar a estos niños a comprender los acontecimientos y anticiparles las actividades. Por ello la organización temporal está basada en rutinas, que quedarán fijadas en la agenda visual (Anexo 2) de cada alumno, con la que se pretende:

- Fomentar la comunicación.
- Facilitar la anticipación y predicción de los acontecimientos.
- Favorecer la capacidad de elección.

3.5. Actividades

Las actividades serán funcionales, muy estructuradas, claras y sencillas, con materiales que por sí solos, muestren al niño en que consiste la tarea, y si es necesario con apoyos visuales para la comprensión de su realización, motivadores y que respondan a sus intereses.

Las actividades se realizarán de forma estructurada siguiendo las rutinas establecidas, serán muy variadas y se presentarán en periodos cortos. Entre ellas destacaremos:

- ❖ Juego con pelotas, ejercicios en la colchoneta.
- ❖ Memorización de canciones y bailes para la celebración de días importantes.
- ❖ La motricidad fina a través de actividades de tornillos, insertar bolas, pintura de dedos, picado, coloreado, collages, etc.

- ❖ El lenguaje oral, contando cuentos, comentando escenas, estructurando frases, etc.
- ❖ La lectoescritura a través de la construcción de palabras con letras móviles, escribiendo los números, etc.
- ❖ Los números mediante el conteo de objetos, realizando sumas manipulativas y gráficas, etc.
- ❖ Puzzles, juegos de construcción, asociación, etc.
- ❖ Juegos simbólicos.
- ❖ Actividades en el ordenador.

Dependiendo de la actividad que realice el alumnado, trabajarán en su mesa, se desenvolverán en diversos entornos o realizarán algún taller:

Trabajo en mesa

En el trabajo en mesa, no sólo trabajamos las habilidades cognitivas (memoria, atención, conceptos básicos...) o habilidades de motricidad fina, puesto que en su realización de las tareas no se pierde la oportunidad de seguir mejorando las competencias comunicativas.

Entornos

Entornos en los que el niño sale del aula e interacciona con los otros en diferentes situaciones, y en contextos naturales. De este modo incrementa sus habilidades de comunicación y de relación. Hay muchos tipos de entornos, tales como, entorno jardín, teatro, cocina, compras, etc.

Talleres

✓ Taller de Música

A través de la música ofreceremos al alumno otras nuevas vías de comunicación y expresión. Se trabaja la música con diferentes instrumentos (tambores, platillos, maracas, xilófonos, etc)

✓ **Taller de informática**

Mediante esta actividad los niños interactúan con el ordenador, que además es un recurso muy motivante. A través de él se trabajan diferentes conceptos: formas, colores, orientación espacial, léxico, etc, así como el manejo del ratón y destrezas manuales. Se potencian habilidades de relación al compartir la actividad con el resto del grupo.

✓ **Taller de psicomotricidad**

Se trabajan aspectos de equilibrio, coordinación, iniciación al deporte, entre otros. También se realizan actividades de expresión corporal, juegos con música, etc. Se potencia el contacto físico, para potenciar sus relaciones sociales.

✓ **Cuentos**

El objetivo principal es que sean capaces de fijar la atención durante un periodo de tiempo determinado. Se potenciará la capacidad de elección, siendo ellos quienes elijan el cuento que quieren ver. Y se fomenta la socialización compartiendo el momento y el espacio físico.

3.6. Evaluación

Se propone una evaluación continua y formativa.

Evaluación inicial

Mediante una observación directa y fichas de seguimiento determinamos el nivel de los alumnos en la realización de las tareas detalladas.

Evaluación continúa

Mediante una observación directa y fichas de seguimiento individuales controlaremos el nivel del alumno respecto a cada actividad, lo cual nos dará pautas para las aprobaciones o rectificaciones oportunas.

Evaluación final

Supone un resumen de la evaluación continua y nos pone de manifiesto la situación real del alumno después de la aplicación del programa con sus objetivos, metodología, actividades, etc.

Se prestará especial atención a las habilidades comunicativas, a los acercamientos sociales y expresión de deseos y sentimientos en los diferentes contextos de comunicación habitual y cotidiana. Realizaremos registros de comunicación donde queden marcados los siguientes aspectos:

- Modalidad que el alumno emplea (lenguaje, gestos, signos, fotografías y pictogramas...)
- Vocabulario del que dispone.
- Frecuencia de uso de estas habilidades lingüísticas y comunicativas.
- Nivel de espontaneidad.
- Funciones pragmáticas que emplea.

Se llevará a cabo un registro de conducta para aquellos alumnos con problemas conductuales.

Para la realización de las evaluaciones se mantendrán reuniones trimestrales con los padres para informarles de los avances obtenidos, pedirles información relevante, contrastar opiniones, etc.

En dicha evaluación estarán implicados todos los profesionales del centro que atienden al alumnado: maestro-tutor, educadores, fisioterapeuta, logopeda, etc.

4. PERSPECTIVA EVOLUTIVA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Las personas Trastornos Generalizados del Desarrollo muestran cambios importantes a lo largo de su desarrollo. Las dificultades y necesidades más destacadas en la etapa de educación infantil son las siguientes:

- Pueden presentar un cierto retraso en el desarrollo del lenguaje.
- Muestran curiosidad por el ambiente que les rodea y tienen una complicada interacción con los hermanos.
- No muestran interés por el juego social, suelen jugar en aislamiento.

- Suelen manifestar dificultad en la coordinación de los movimientos (dificultades para vestirse, para manejar la cuchara y el tenedor, jugar a la pelota...)
- Al incorporarse al centro de Educación Infantil, plantean problemas de adaptación al aula (alteraciones conductuales, problemas para comunicarse, interacciones sociales muy escasas y preferencia por rutinas establecidas)
- Por otra parte, destaca su buena adquisición de conceptos básicos, su interés por los libros y excelente memoria mecánica.

5. ORIENTACIONES PARA UNA INNOVACIÓN INCLUSIVA

Las siguientes actuaciones, pueden ser incorporadas en las adaptaciones curriculares que se lleven a cabo en el aula ordinaria por el tutor/a. Es recomendable que el docente apoye una educación inclusiva:

- Facilitarles entornos muy estructurados en los que las reglas y las normas de conducta adecuadas sean claras y concretas, para que el alumnado las entienda fácilmente.
- Usar un lenguaje sencillo, con mensajes directos y concretos y dejarles muy claro lo que esperamos de ellos. Para ello sería fundamental que el profesorado se acompañe en sus explicaciones de apoyos visuales.
- Emplear una serie de estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje: cuándo estemos hablando, apuntar en la pizarra las palabras clave para su mejor entendimiento, realizarle un horario semanal que debe consultar al finalizar el día, usar apoyos visuales para favorecer la comprensión de la información recibida, etc.

6. RESPUESTA EDUCATIVA

Para dar una adecuada respuesta educativa al alumnado con TGD es fundamental la comprensión de las características del trastorno del alumno. Para entender a estos niños, es fundamental adquirir un conocimiento adecuado de sus peculiaridades.

No se deben aplicar intervenciones generales sin una individualización significativa. No hay ningún programa que responda a las múltiples y diversas necesidades educativas de este tipo de alumnado.

Es muy importante mostrar una actitud positiva hacia el alumno, ser empático con él y demostrarle respeto. Los maestros afectuosos son los que más éxito tienen en la educación y desarrollo de estos niños.

La escuela no puede actuar en solitario, siempre tiene que haber una interacción familia-escuela. El comportamiento de estos niños es complicado y hace que su familia se sienta indefensa hacia cualquier problema de sus hijos. Es importante que se les ayude a comprender los problemas de su hijo y que aprendan qué es lo que pueden hacer, enseñándoles a resolver ciertos problemas.

7. ESCOLARIZACIÓN

7.1. Criterios de escolarización: factores del centro

- ✓ Son preferibles los centros escolares de pequeño tamaño y número bajo de alumnos. Deben evitarse los centros excesivamente bulliciosos.
- ✓ Es imprescindible un compromiso real del claustro de profesores y de los profesores concretos que atienden al niño con TGD.
- ✓ Es importante la existencia de recursos complementarios y en especial del psicopedagogo, con funciones de orientación y logopeda.
- ✓ Es muy conveniente proporcionar a los compañeros del niño con TGD claves para comprenderle y apoyar sus aprendizajes y relaciones.

7.2. Tareas en la valoración psicopedagógica

1. Recoger información de la familia y de informes anteriores.
2. Establecer con el niño una relación adecuada para llevar a cabo la valoración.
3. Valorar de forma estructurada las áreas de cognición, lenguaje, motricidad, capacidad social, etc.
4. Establecer contacto directo con los profesionales que atienden o han atendido al niño.
5. Elaborar un informe preciso, con valoraciones funcionales, análisis de contextos y propuestas educativas.
6. Mantener relaciones con los padres y profesores en una labor de seguimiento de apoyo.

En cuanto a la intervención, se deberán desarrollar programas en las áreas de comunicación, lenguaje y competencias sociales. Entre los sistemas de intervención caben destacar: El método TEACCH de enseñanza de la comunicación espontánea, el programa de comunicación total de B. Schaeffer y PECS.

8. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, el concepto de inclusión en las aulas es aún una tarea pendiente, pues requiere cambios significantes, un cambio de mentalidad en la sociedad y una reorganización del sistema educativo.

Para proporcionar al alumnado una educación de calidad, es necesario que los docentes se enfrenten a nuevos retos y desafíos para que se formen en educación para la diversidad, de esta manera, nuestro sistema educativo se volverá más inclusivo.

Debido a las múltiples y diferentes características que muestra el alumnado, es fundamental la formación de los maestros/as para dar una adecuada respuesta educativa en las aulas ordinarias en las que se pueden encontrar alumnos muy diversos.

Concretamente, para que un docente sepa comprender y tratar a un niño/a con TDG, será imprescindible, aparte de una buena formación, una visión positiva hacia la inclusión, una buena coordinación con el resto de profesionales y una sensibilización hacia este trastorno.

Teniendo un adecuado conocimiento de las características del alumno por parte de todo el personal del centro, comprendiendo que el niño tiene un trastorno del desarrollo, de naturaleza neurológica, llevará al respeto a sus diferencias.

La intervención educativa con este alumnado debe estar orientada en su globalidad a dar respuesta de manera correcta a la mejora de los aprendizajes necesarios para la comunicación, la interacción social y el desarrollo curricular. Para ello, es fundamental la elaboración de programas de intervención, y la coordinación necesaria entre todos los profesionales que desarrollarán una respuesta educativa, intercambio de información, logros conseguidos, tareas a reforzar, etc., así como establecer una estrecha relación familia-escuela.

REFERENCIAS

Bibliografía

Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Hernández, J.M. (2006). Centros de Integración Preferente para Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo: Reto... Realidad. *Revista Polibea*, 78, 22-27.

Martín Borreguero, P. (2004). *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza Editorial.

Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Rutter, M. y Schopler, E. (1984). *Autismo. Reevaluación de los conceptos y el tratamiento*. Madrid: Alhambra.

Wing, L. y Everad, P. (1982). *Autismo infantil; aspectos médicos y educativos*. Madrid: Santillana.

Webgrafía

Fernández Guerrero, A.B. (2011). ¿Cómo se integra un niño con síndrome de asperger en un aula ordinaria? Recuperado el 29 de abril de 2014, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/ANA%20BELEN_FERNANDEZ_1.pdf

Frontera Sancho, M. Alumnos con síndrome de Asperger. Necesidades y respuesta educativa. Recuperado el 10 de junio de 2014, de <http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/DESAFIOSDELA DIFERENCIACION EN LA ESCUELA.pdf>

Lledó Cárdenas, A., Lorenzo Lledó, G. y Pomares Baeza, J. Las necesidades del alumnado con síndrome de Asperger: orientaciones y propuestas desde una innovación inclusiva. Recuperado el 8 de mayo de 2014, de http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/La-practica-educativa_243_253-CAP21.pdf

Manual Diagnóstico DSM-IV TR. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de <http://www.psicocode.com/resumenes/DSMIV.pdf>

Miguel Correia, S. Autismo: características e intervención educativa en la edad infantil. Recuperado el 14 de mayo de 2014, de http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000368.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Agenda visual

La agenda visual tiene como objetivo, anticipar, planear y explicarles las actividades que se van a realizar en el aula. Esta agenda puede hacerse de muchas formas, eso dependerá de las características de cada niño. Por ejemplo, en una hoja blanca se pondrá un encabezado en donde se anoten los datos que el niño irá completando día a día (nombre, apellidos, nombre de la actividad, etc). Para ello hay que realizar un dibujo o pictograma por cada actividad que se vaya a realizar en el aula.

Todas las mañanas, antes de iniciar los trabajos del día, debe explicarse a todos los niños de su grupo las actividades que se llevarán a cabo durante todo el día a través de la agenda. El niño con TGD, colocará las imágenes de las actividades en su agenda y cada vez que termine una actividad, tachará el rectángulo donde se encontraba el dibujo de la actividad realizada y dirá cuál será la actividad que sigue. En cualquier momento que el niño no realice la tarea o se levante de la mesa, hay que recordarle mostrándole la agenda, que todavía no ha acabado la actividad.

Cuando haya eventos en la escuela, actividades extraescolares o cambios importantes en las rutinas escolares como fiestas o excursiones, siempre se le tiene que explicar al niño con TGD con todo detalle qué características tendrá el evento y cuál será su participación en él. Asimismo, se le puede hacer una breve descripción del lugar que va a conocer y, si es posible, se dibujarán los eventos principales.

Si aun así en el momento del evento el niño muestra signos de ansiedad, es conveniente separar al niño del grupo durante unos minutos. Este tiempo fuera servirá para conocer cómo se siente y cuál fue la causa que denotó la conducta negativa.

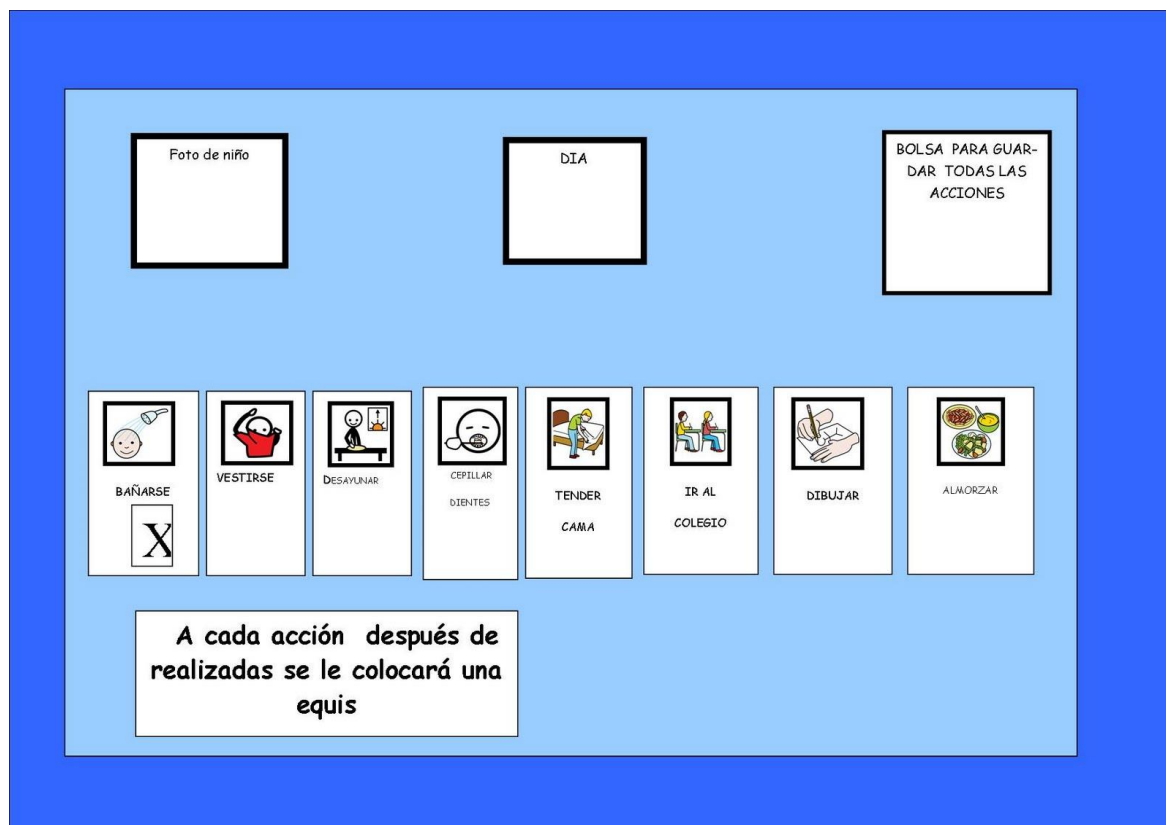


Figura 1. Ejemplo de agenda visual con actividades que debe realizar el niño.

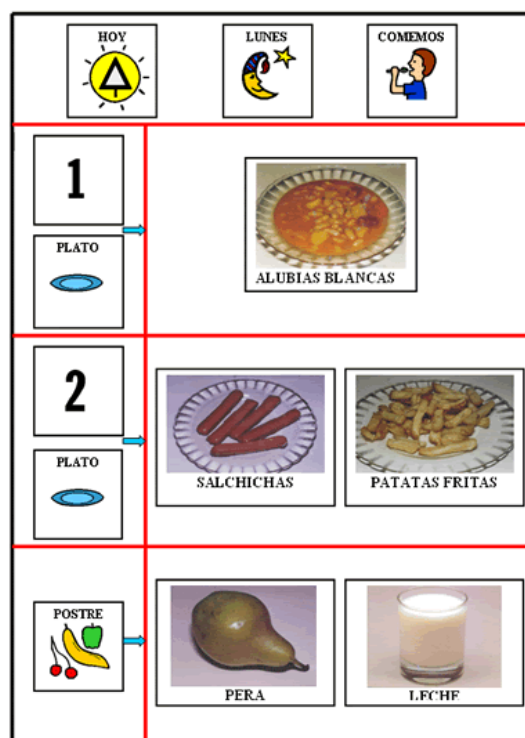


Figura 2. Ejemplo de agenda visual con pictogramas, para explicarle al niño lo que va a comer.

Otra forma de estructurar el tiempo y de anticipar los acontecimientos importantes que van a suceder, es trabajando los calendarios mensuales. En ellos, se encuentran reflejados, con pictogramas, las actividades, los acontecimientos y las fechas señaladas que no están contempladas en las rutinas diarias de clase, como el Día del Padre, Carnaval, la visita de alguien a la clase... además de los períodos vacacionales que rompen la rutina escolar. Estos calendarios serán elaborados con la colaboración de todos los alumnos a principios de cada mes.

Anexo 2. Métodos de intervención y sistemas alternativos de comunicación.

➤ Método TEACCH

El método TEACCH pretende desarrollar habilidades comunicativas y su uso espontáneo en contextos naturales. Emplea tanto el lenguaje verbal como modalidades no orales. Ofrece una guía de objetivos y actividades y enseña las habilidades a través de sesiones estructuradas individuales.

La enseñanza estructurada del programa TEACCH está diseñada para abordar las principales diferencias neurológicas que se dan en el autismo. La enseñanza estructurada es un sistema de organizar el aula y hacer que los procesos y estilos de enseñanza estén orientados al autismo.

Se trata de un sistema de programas educativos estructurados que tienen en cuenta:

- Habilidades.
- Dificultades.
- Intereses del alumno.

Se pone especial énfasis en la comprensión y la satisfacción de las necesidades individuales.

Existen cuatro componentes de la Enseñanza estructurada que se incorporan a cualquier programa educativo:

1. Estructuración física y organización del aula. Hacen de la misma que sea clara y accesible, proporcionando al alumno autonomía, reduciendo de esta manera su ansiedad y posibles distracciones, fomentando un trabajo más coherente y efectivo.

2. Horarios. Ofrecen al alumno predictibilidad y claridad, lo cual dará lugar a conductas más tranquilas y colaboradoras porque los alumnos comprenden exactamente lo que se supone que tienen que hacer (Agendas con pictogramas)

3. Sistemas de trabajo. Les ayuda junto a los horarios a organizar cada actividad específica, con ellos aprenden a trabajar sin la supervisión directa del adulto.

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

- Qué trabajo tiene que hacer.
- Cuánto trabajo tiene que hacer.

- Cómo saben que avanza y cuándo ha terminado.
- Qué sucederá una vez finalizado el trabajo.

Los sistemas de trabajo ayudan a organizar determinadas actividades. Hacen que el concepto de "terminado" sea algo concreto y lleno de significado. Comprender ese concepto proporciona a los alumnos con TGD menor ansiedad.

4. Estructura e informaciones visuales. Cada tarea debe estar organizada y estructurada visualmente para reducir al mínimo la ansiedad, al dar importancia a la claridad, a la comprensión y a los intereses.

➤ **Método de comunicación total de Schaeffer**

El programa de comunicación total de Schaeffer ha proporcionado al menos un número limitado de signos funcionales a niños cuyas incapacidades cognitivas y lingüísticas le hacían inaccesible el lenguaje oral. El terapeuta emplea signos y palabras simultáneamente. Se enseña primero al niño a realizar signos manuales acentuando el aspecto expresivo, a continuación se pasa a complejos signo-palabra y finalmente se desvanece los signos y quedan las palabras. Este programa es muy útil incluso con niños de capacidades cognitivas muy bajas puesto que favorece el desarrollo de intenciones comunicativas y se fundamenta en el procesamiento visual.

➤ **Sistema PECS**

El Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS) es un sistema alternativo de comunicación para personas que no utilizan un lenguaje oral. Consiste en el intercambio de un símbolo, entre el individuo y el terapeuta.

PECS empieza por enseñar a una persona a entregar una imagen de un elemento deseado. El sistema continúa enseñando discriminación de imágenes y cómo ponerlas juntas en una oración. En las fases más avanzadas, se enseña a responder a preguntas y a comentar.

Este sistema ha sido exitoso en personas de diferentes edades que presentaban una gran variedad de dificultades comunicativas, cognitivas y físicas. Algunos alumnos que utilizan PECS también desarrollan el habla.